

Maria Isabel Palmeira Mota Ferreira Camalhão

**Estratégias de Ensino/aprendizagem dos docentes do
Ensino Regular e educação especial de
alunos com paralisia cerebral**

Orientador: Augusto Deodato Guerreiro

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais Educação e Administração FCSEA
Instituto de Educação**

Lisboa

2018

Maria Isabel Palmeira Mota Ferreira Camalhão

**Estratégias de Ensino/aprendizagem dos docentes do
Ensino Regular e educação especial de
alunos com paralisia cerebral**

Tese defendida em Provas Públicas para a obtenção do Grau de Doutor no Curso de Doutoramento em Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias no dia 09 de Fevereiro, perante o júri, nomeado pelo Despacho Reitoral nº 71/2018, com a seguinte composição:

Presidente: Professor Doutor António Teodoro

Arguente: Professor Doutor Francisco José Rodrigues Carvalho

Arguente: Professor Doutor Horácio Pires Saraiva

Vogal: Professora Doutora Maria Odete Emygdio da Silva

Vogal: Professora Doutora Isabel Rodrigues Sanches da Fonseca

Orientador: Doutor Augusto Deodato Guerreiro UHLT

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Ciências Sociais Educação e Administração FCSEA

Instituto de Educação

Lisboa

2018

Diz-me e eu esqueço, ensina-me
e eu recordo, envolve-me e eu
aprendo.

Benjamin Franklin

Dedicatória

Ao meu marido, que foi uma presença constante e uma força vital em todos os momentos da minha vida.

A toda a minha família que sempre me apoiou ao longo desta caminhada.

A todos os que trabalham com crianças com Necessidades Educativas Especiais, e que nesta tese reconheçam e valorizem o seu trabalho.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias por me ter proporcionado um contexto de formação e aprendizagem pautado pela exigência e qualidade.

À Professora Doutora Rosa Serradas e ao Professor Doutor António Teodoro, sem os quais esta tese não teria chegado a bom porto.

A todos os entrevistados que se disponibilizaram a dar os seus valiosos contributos.

Ao meu orientador Professor Doutor Augusto Deodato Guerreiro e à Professora Doutora Margarida Tribuna pelo apoio prestado.

A todos aqueles que duma forma indireta se disponibilizaram para que esta dissertação fosse realizada.

A três amigos muito especiais: ao meu oftalmologista Dr. Carlos Pereira, que se prontificou a ajudar na parte da baixa visão; ao meu coordenador de Departamento de Educação Especial, Jorge Neves, que se ofereceu a cooperar e com quem aprendi bastante em relação à Educação Especial, e a alguém muito especial que pelo seu conhecimento técnico-científico deu uma colaboração essencial nesta tese.

E não menos importantes, à minha querida Família, em especial aos meus pais e ao meu marido, que sempre estiveram presentes e me apoiaram na realização desta tese.

RESUMO

Esta tese tem por objetivo o trabalho dos docentes do Ensino Regular e Educação Especial com alunos com Paralisia Cerebral. A comparação entre os dois ramos de ensino permitiu conhecer as dificuldades dos alunos, das suas famílias e dos docentes. Permitiu explicitar a forma como os docentes pensam, sentem e concebem o seu trabalho com este tipo de deficiência. Sendo a investigadora, docente e portadora de Paralisia Cerebral, como o objeto de estudo, há uma componente auto etnográfica, contribuindo para uma análise e visão mais próximas da realidade.

Metodologicamente, recorreu-se às várias formas de *Grounded Theory* para organizar e dar coerência a uma investigação que começou pelo trabalho de campo, para assegurar o acesso às instituições. Os elementos da investigação foram construídos ao longo do trabalho de campo e foram adaptados às características da investigadora e do terreno.

Independentemente do grupo, todos os participantes são docentes, daí que conceptualmente não pensem de modo muito diferente. No Ensino Regular trabalha-se o ensino coletivo e na Educação Especial a individualização do ensino. Estes alunos apresentam diversas limitações que podem dificultar quer a aprendizagem quer a integração escolar. Tanto

o investimento como as estratégias dos docentes dão primazia à autonomia destes alunos.

Palavras-chave: Deficiência, Docência, Estratégias, *Grounded Theory*, Paralisia Cerebral

ABSTRACT

This PhD Thesis has the aim of working Regular Classroom Teacher and Special Education Teacher with Cerebral Palsy students. The comparison between the two teaching fields, allows knowing the difficulties of these students, their families and teachers. It allows to explicit the way how the teachers think, feel and conceive their work with this disability. The researcher as the object of study, has Cerebral Palsy and is also a teacher, therefore in this research there are an auto ethnographic character that contributes to an analysis and vision nearer the reality.

Methodologically, it was used different forms of Grounded Theory to organize and provide coherence to a research that started by the field to ensure access to institutions. All research was built on the research field and adapted to the researcher and the field.

The participants are teachers from two groups, with the same background, revealing that they aren't too different in terms of conceptual thought. The main difference is that Regular Teaching is collective and Special Education is individualized. Cerebral Palsy students present several limitations that difficult learning and scholar inclusion. The main investment and strategies of teachers are the search for the autonomy of these students.

Keyword: Disability, Teaching, Strategies, Grounded Theory, Cerebral Palsy.

ABREVIATURAS E SIGLAS

CAF – Centro de Apoio à Família

CEI – Currículo Específico Individual

CERCI - Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos com Incapacidade

CRI – Centro de Recursos para a Inclusão

CIF – Classificação Internacionalidade da Funcionalidade

DEE – Departamento de Educação Especial

E.D.R – Entrevista Docente do Regular

E.D.E.E – Entrevista dos Docente da Educação Especial

IGE – Inspeção Geral de Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

P- Parágrafo

PAA - Plano Anual de Atividades

P.C - Paralisia Cerebral

PEI – Programa Educativo Individual

RTP – Relatório Técnico-Pedagógico

TEIP - Território Educativo de Intervenção Prioritária

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	34
Capítulo 1 – Enquadramento Teórico	55
1. Revisão de Literatura	56
1.1. As questões associadas às estratégias de inclusão de crianças/jovens com Paralisia Cerebral	57
1.2. Acesso ao ensino para todos	63
1.3. Desafios colocados aos docentes perante as crianças com Necessidades Educativas Especiais	66
1.4. Preparação e adaptação da escola ao aluno com Necessidades Educativas Especiais	77
1.5. O aluno com Paralisia Cerebral	90
1.6. Síntese das contribuições teóricas	96
Capítulo 2 – Metodologia	103
2. Estudo qualitativo	104
2.1. Razão da opção por um Estudo Qualitativo	104
2.2. Uma abordagem qualitativa orientada para aspetos práticos	107
2.3. Ponto de partida	113
2.3.1. Representações do eu na investigação	113
2.3.2. Nota Autobiográfica	114
2.3.2.1. Eu com deficiência	114
2.3.2.2. Eu Docente	114

2.3.2.3. Eu investigadora	116
2.3.2.4. Eu visto pelo participante	116
2.4. Adaptações metodológicas à pessoa com deficiência	117
2.4.1. Adaptações da investigação à pessoa com deficiência	120
2.5. A questão da complexidade e simplicidade	122
2.6. Objetivos.....	127
2.7. A questão da amostra perante o campo de investigação e a <i>Grounded Theory</i>	129
2.7.1. A amostra teórica na <i>Grounded Theory</i>	129
2.7.2. – Comparação entre as diversas formas de amostragem	130
2.7.3. Opções de amostragem	135
2.7.4. Características dos participantes	139
2.8. Opções metodológicas	148
2.8.1. Uma metodologia contextualizada	147
2.8.2. Contexto como determinante na escolha da metodologia	150
2.8.3. Investigação no campo da recusa	161
2.9. Uma metodologia adaptada à pessoa com deficiência – Necessidade de flexibilidade, adaptação e abertura	171
2.9.1. Uma metodologia inspirada na <i>Grounded Theory</i>	178

2.9.1.1. O que é uma metodologia inspirada na <i>Grounded Theory</i> ?	181
2.9.2. A razão da escolha da <i>Grounded Theory</i> ...	192
2.9.3. <i>Grounded Theory</i> - Teorias fundamentadas nos dados obtidos	195
2.9.3.1. O que é a <i>Grounded Theory</i> ?	195
2.9.3.2. Origens da <i>Grounded Theory</i>	210
2.9.3.3. Características da <i>Grounded Theory</i> ..	222
2.9.4. A necessidade de adaptar a investigação a uma área geográfica de Lisboa e ao investigador	237
2.9.4.1. - O recorrer às contribuições de todas as formas de <i>Grounded Theory</i>	238
2.9.5. Limites, problemas e soluções	268
2.9.5.1. A revisão de literatura relativa à <i>Grounded Theory</i>	272
2.9.5.2. Matrizes e Paradigmas como aproximação a modelos de análise clássica	275
2.9.5.3. Matriz Condicional/Consequencial..	279
2.9.5.4. Paradigma de codificação	282
2.9.5.5. - Pergunta de partida	289
2.10. – Instrumentos para recolha de dados	291
2.10.1. Observação referencial na área geográfica da investigação	292

2.10.2. Observação direta	293
2.10.3. Observação participante	295
2.10.4. Entrevista	298
2.10.5. Diário de campo	313
2.11. Os instrumentos de observação	317
2.11.1 – Um instrumento de observação de referência	318
2.11.2. – Guião de entrevista	322
2.12. Trabalho de campo	324
2.12.1. Trabalho de campo como método	330
2.12.2. Escolher o tópico de pesquisa	332
2.12.3. Negociar o acesso ao campo	333
2.12.4. Negociar no campo	338
2.12.5. Questões técnicas, metodológicas e trabalho de campo	342
2.13. Síntese metodológica	355
Capítulo 3 – Questões de análise e apresentação de dados	366
3. Apresentação dados	367
3.1– Análise e apresentação de dados	367
3.1.1. Análise de dados na <i>Grounded Theory</i>	377
3.1.1.1. Codificação	372
3.1.1.2. Como se codifica	390
3.1.1.3. Codificação na <i>Grounded Theory</i> ..	395

3.1.1.4. Adaptações da codificação ao investigador com Baixa Visão	400
3.1.1.5. Três fases de codificação	402
3.1.2. Integração teórica	406
3.1.3. Utilização de <i>memos</i>	406
3.1.3.1. Utilização de diagramas	408
3.1.3.2. Procura da categoria central	412
3.1.4. Construção e descoberta de teoria	413
3.1.5. Questões de validade e fiabilidade	418
3.1.6. Opções de análise de dados	421
3.2. Apresentação de resultados	423
Capítulo 4 - Análise e discussão dos dados recolhidos	426
4. Análise e discussão dos dados recolhidos	427
4.1. – Junto dos professores do regular	428
4.1.1. A complexidade da função docente	428
4.1.1.1. Funções Gerais dos Docentes do Ensino Regular	429
4.1.1.2 Funções dirigentes	437
4.1.1.3 – Dar aulas	444
4.1.1.4 – Dar apoio disciplinar	454
4.1.1.5. Desenvolvimento de Atividades/Projetos escolares	455
4.1.1.6. Funções não letivas	457
4.1.2. Formação	460

4.1.2.1. Diversidade de deficiências nas turmas	462
4.1.2.2. Dificuldades em lecionar	463
4.1.2.3. Turma grande, pequena e reduzida	481
4.1.2.4. Principais preocupações dos docentes	496
4.1.3. Trabalho docente confronto com a literatura	500
4.1.4. – Trabalho docente com o aluno com Paralisia Cerebral	516
4.1.4.1. – Caracterização do aluno com Paralisia Cerebral	518
4.1.4.1.1 – Características dos alunos com Paralisia Cerebral	520
4.1.4.1.2 – Síntese das características e comunicação do aluno com Paralisia Cerebral	616
4.1.4.1.3. Atitude perante a deficiência	619
4.1.4.2. O aluno com Paralisia Cerebral na turma	662
4.1.4.2.1 – O aluno normal	662
4.1.4.2.2. – Estratégias de ensino	672
4.1.4.2.2.1. Estratégias ligadas às limitações na comunicação	692

4.1.4.2.3. Aspetos comuns a várias limitações	712
4.1.4.2.4. Comparação das Estratégias de Ensino com a Literatura	718
4.1.4.3. A organização escolar e Paralisia Cerebral	752
4.1.4.3.1. Família e escola	753
4.1.4.3.2. Síntese da relação entre família e escola	782
4.1.4.3.3. Trabalho colaborativo	788
4.1.4.3.4. Acessibilidades	812
4.1.5. Síntese dos Docentes do Ensino Regular ..	836
4.2. Junto dos professores da Educação Especial	850
4.2.1. – Conceito de Educação Especial	851
4.2.1.1. O Programa Educativo Individual ...	855
4.2.2. – Funções dos Docentes da Educação Especial	857
4.2.2.1. Funções de Coordenação de Educação Especial	863
4.2.2.2. Atendimento de pais	867
4.2.2.3. Articulação com os diversos terapeutas	868
4.2.2.4. Responder perante a Inspeção	868
4.3. Complexidade do Trabalho do Docente de Educação Especial	869

4.3.1. Apoio Pedagógico Personalizado	875
4.3.2. Apoio direto	875
4.3.3. Apoio Indireto	876
4.3.4. Síntese da Docência da Educação Especial	878
4.3.5. As famílias dos alunos e sua relação com a Educação Especial	882
4.3.6. Atitude da família no desenvolvimento escolar da criança com Paralisia Cerebral.....	885
4.3.7. Presença da família no desenvolvimento escolar da criança	887
4.4. Relação do docente de Educação Especial com os alunos	903
4.5. Importância da Formação no Trabalho com o Aluno com Paralisia Cerebral.....	905
4.6 - Estratégias de formação utilizadas no apoio ao Aluno com Paralisia Cerebral	914
4.6.1. Formação orientada para as necessidades do aluno	914
4.7. Estratégias Utilizada no Apoio Direto	917
4.7.1. Problemas de motricidade	918
4.7.2. Problemas de comunicação	921
4.7.3. Problemas visuais	923
4.7.4. Problemas comportamentais e cognitivos ..	924

4.8. O que faz o Docente da Educação Especial no Apoio Direto	931
4.8.1. Tecnologias e comunicação	933
4.8.1.1. Comunicação com e sem tecnologia	939
4.8.2. Integração/inclusão vista pelo Docente de Educação Especial	945
4.8.3. Acessibilidades	947
4.9. Sala de Aula e Escola	959
4.9.1. Relação entre Docentes da Educação Especial e Docentes Ensino Regular	959
4.9.2. Relação entre alunos	965
4.10. Expectativas dos docentes em relação ao sucesso dos alunos que vão à turma	971
4.10.1- Expectativas dos Docentes de Educação Especial com alunos na turma	971
4.11. Comparação da Paralisia Cerebral com outras deficiências	978
4.12. Turma reduzida.....	989
4.13. Estratégias do Docente de Educação Especial no trabalho com alunos com Paralisia Cerebral na Unidade de Multideficiência	993
4.14. Problemas de Comunicação na Unidade de Multideficiência	1008

5. Principal preocupação dos Docentes da Educação Especial	1016
6. Estratégias do Docente de Educação Especial no trabalho com alunos com Paralisia Cerebral na Unidade de Multideficiência	1033
6.1. Problemas de comunicação na Unidade de Multideficiência	1046
6.2. Estratégias de Integração/Inclusão na Sala de Aula	1053
6.3. Preocupação dos docentes de Educação Especial em tornar os alunos com Paralisia Cerebral mais autónomos	1061
6.4. Colaboração da família nas estratégias dos docentes	1068
7. Síntese dos Resultados Referentes aos Docentes da Educação Especial, e Confronto com a Literatura.....	1080
8. Comparação Entre Docentes do Ensino Regular e da Educação Especial	1100
CONCLUSÕES	1105
BIBLIOGRAFIA	1127
BIBLIOGRAFIA CITADA	1128

WEB-GRAFIA CITADA	1168
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	1188
WEB-GRAFIA CONSULTADA	1194
BIBLIOGRAFIA CINZENTA	1198
LEGISLAÇÃO.....	1200
GLOSSÁRIO	1204
ÍNDICE REMISSIVO/ONOMÁSTICO.....	1221
ÍNDICE ONOMÁSTICO.....	1222
ÍNDICE REMISSIVO	1233
APÊNDICES	I
ANEXOS	CMXXXV

ÍNDICE QUADROS

Quadro 1 - Número de entrevistas realizadas a Docentes da Educação Especial e Regular antes e depois da mudança de objeto de estudo	141
Quadro 2 - Caracterização dos Participantes por Dados Agrupados por Género e Idade, em funções na Educação Especial e no Ensino Regular	142
Quadro 3 - Caracterização dos Docentes por Habilitações Literárias em funções de tipo de ensino	144
Quadro 4 - Caracterização dos Docentes Segundo o Grupo Disciplinar a que Pertence	146
Quadro 5 - Caracterização dos Participantes Segundo Antiguidade na Escola e Tipos de Ensino	147
Quadro 6 - Caracterização dos Participantes por Antiguidade na Profissão e Tipo de Ensino	148
Quadro 7 - Nota de campo sobre decisões a tomar sobre que técnicas utilizar no trabalho de campo	343
Quadro 8 - Elementos Básicos Presentes nos Dados e na Condução de Entrevista	430 - 431
Quadro 9 - Funções Dirigentes dos Docentes do Ensino Regular	441
Quadro 10 - Frequência da Formação na Educação Especial, Paralisia Cerebral e Tecnologia	461
Quadro 11 - Deficiências/Necessidades Educativas Especiais na turma	457

Quadro 12 - Experiência dos Docentes do Ensino Regular em Educação Especial e Paralisia Cerebral	465
Quadro 13 - Conceito de Turma Heterogénea	467
Quadro 14 - Significado do Termo Turma Agitada	477
Quadro 15 - Códigos Substantivos Associados à Dificuldade em Trabalhar com uma Turma Grande	495
Quadro 16 - Características dos Casos dos Alunos com Paralisia Cerebral	521 - 522
Quadro 17 - Códigos Associados às Limitações de Coordenação Física	537
Quadro 18 - Consequências Associadas às Limitações de Coordenação Física	538
Quadro 19 - Quadro Geral dos Comportamentos e Atitudes na Sala de aula	564
Quadro 20 - Autonomia, Dependência e Consequências nos Aspetos Motores da Paralisia Cerebral	572
Quadro 21 - Comunicação Oral nos Alunos com Paralisia Cerebral Segundo os Docentes do Ensino Regular	592
Quadro 22 - Principais Limitações, Dificuldades e Potencialidades na Comunicação Segundo os Docentes do Ensino Regular	615
Quadro 23 - Inclusão como Atitude Perante a Deficiência Segundo os Docentes do Ensino Regular	648

Quadro 24 - Lista de Códigos associados à dificuldade em acompanhar alunos com N.E.E. dentro da sala de aula	677
Quadro 25 - Tarefas Atribuídas pelos Docentes do Ensino do Regular aos Alunos no Apoio ao Colega com Paralisia Cerebral	697
Quadro 26 - Princípio Geral da Estratégia Dar mais Tempo	712
Quadro 27 - Lista de Termos Substantivos Utilizados em Relação à Estratégias pelos Docentes do Ensino Regular	724
Quadro 28 - Meios Tecnológicos e Não Tecnológicos como Extensão dos Sentidos, Comunicação e Motricidade Segundo os Docentes do Ensino Regular .	745 - 746
Quadro 29 - Categorias e propriedades de uma conceção esclarecida de deficiência presentes no Quadro 16 nas Entrevistas do caso 4	778
Quadro 30 - Barreiras arquitetónicas segundo os Docentes do Ensino Regular	817
Quadro 31 - Caracterização dos alunos com Paralisia Cerebral que frequentam a sala de aula apoiados pelos Docentes de Educação Especial	906 a 907
Quadro 32 - Caracterização do aluno com Paralisia Cerebral na Unidade de Multideficiência	996 a 997

ÍNDICE FIGURAS

Figura 1 - Contexto das Decisões do Investigador no Processo de Investigação	154
Figura 2 - Proposta de Solução para Problemas no Campo e Adaptação de Metodologias para Investigadores com Eficiência	163
Figura 3 - Flexibilidade, Autonomia e Abertura como Forma de Adaptação de metodologias para investigadores com deficiência	179
Figura 4 - Metodologia Pensada Qualitativamente Inspirada na <i>Grounded Theory</i>	189
Figura 5 - Métodos Essenciais da <i>Grounded Theory</i>	226
Figura 6 - Recurso a várias formas de <i>Grounded Theory</i>	267
Figura 7 - Matriz Condicional/Consequencial das Estratégias de Inclusão de Crianças/Jovens com Paralisia Cerebral pelos Docentes do Ensino Regular e Especial	283
Figura 8 - Modelo Explicativo da Construção do Paradigma de Codificação	284
Figura 9 - Paradigma de Codificação das Estratégias dos Docentes do Regular na Integração Escolar da Criança/Jovem com Paralisia Cerebral	286
Figura 10 - Paradigma de Codificação síntese das estratégias dos Docentes do Ensino Especial na integração Escolar da criança/jovem com Paralisia Cerebral	288

Figura 11 - Estratégias de Aplicação da Técnica de Entrevista Aplicadas ao Caso Concreto	309
Figura 12 - Instrumento de Observação de Referência	321
Figura 13 - Elementos Presentes nas Quatro Fases da Análise Qualitativa de Dados	369
Figura 14 - Representação Simplificada do Processo de Investigação em <i>Grounded Theory</i>	375
Figura 15 - Exemplo de Fragmento de Entrevista Analisada Segundo o Atlas Ti em Letra Areal 16	402
Figura 16 - Exemplo de um Diagrama em Atlas.ti	424
Figura 17 - Complexidade da Função docente do Professor do Ensino Regular	432
Figura 18 – <i>Memo</i> Funções Gerais dos Docentes do Ensino Regular	433
Figura 19 - Funções gerais dos Docentes do Ensino Regular	437
Figura 20 - Abstração das Funções Gerais dos Docentes do Ensino Regular	439
Figura 21 - Aspetos Associados à Complexidade do Ato de Dar Aulas	447
Figura 22 - Diagrama das Relações Presentes na Afirmação do Paragrafo 36 da Entrevista Docentes do Regular nº 32 sobre Turma Grande e Turma Reduzida	455

Figura 23 - Aspetos Associados ao Ato de Dar Apoio Disciplinar	455
Figura 24 – Funções Não Letivas dos Docentes do Ensino Regular	459
Figura 25 - As Diversas Formas que Toma o Termo Turma Heterogénea	465
Figura 26 - Quatro Categorias da Turma Heterogénea	469
Figura 27 - Ideia Conceptual do que é uma Turma Ótima ...	475
Figura 28 - Principais Fatores Associados à Dificuldade de Lecionar	482
Figura 29 - Características Atribuídas à Turma Pequena Segundo os Docentes do Ensino Regular	483
Figura 30 - Propriedades de uma turma reduzida	487
Figura 31 - Aspetos Associados pelos Entrevistados a Turmas Grandes	492
Figura 32 - Abstração e Conceptualização dos Dados Referentes às Dificuldades em Lecionar Turmas Grandes	497
Figura 33 - Principais Preocupações dos Docentes na Sala de Aula	499
Figura 34 - Funções docentes do Ensino Regular no Contexto da Sala de Aula	503
Figura 35 - Fatores de Sucesso na Turma	507
Figura 36 - Gestão da Complexidade do Trabalho Docente na Turma	517

Figura 37 – Caracterização dos Alunos com Paralisia Cerebral	524
Figura 38 – Caracterização da Motricidade na Paralisia Cerebral	532
Figura 39 - Conceito de Autonomia Intelectual	546
Figura 40 – O Que é Ser Inteligente no Contexto da Sala de Aula	549
Figura 41 - Limitações na Aprendizagem dos Alunos com Paralisia Cerebral	563
Figura 42 - Comportamentos/Atitudes dos Alunos com Paralisia Cerebral em Contexto da Sala de Aula	566
Figura 43 - Delineamento do Excerto Entrevista 31 dos Docentes do Ensino Regular, Parágrafo 41 que Compara um Aluno com Paralisia Cerebral e Outro por Défice Cognitivo	586
Figura 44 - Formas de Comunicação Utilizadas pelos Docentes do Ensino Regular	599
Figura 45 – Representações dos Docentes do Ensino Regular da Comunicação com Alunos com Paralisia Cerebral	608
Figura 46 - Mapa Situacional dos Conceitos e Ideias Presentes nas Representações dos Professores do Ensino Regular Acerca dos Alunos com Paralisia	618

Figura 47 - Representações dos Docentes do Ensino Regular Acerca da Aprendizagem dos Alunos com Paralisia Cerebral	620
Figura 48 – Dimensões Principais da Atitude Perante a Deficiência Segundo os Docentes do Ensino Regular	623
Figura 49 - Desenvolvimento Social da Deficiência	630
Figura 50 - Memo Sobre a Defesa da Segregação dos Alunos com Deficiência na Sala de Aula	636
Figura 51 - Dificuldades em Lecionar como Atitude Perante a Deficiência	638
Figura 52 – Dificuldades em Lidar com Problemas em Aprender	641
Figura 53 - Principal Preocupação para com os alunos com Paralisia Cerebral	644
Figura 54 - Visão das crianças da deficiência segundo os Docentes do Ensino Regular	650
Figura 55 – Relação com os Pais das Crianças Com e Sem Deficiência Segundo os Docentes do Ensino Regular	654
Figura 56 - Representações da Deficiência pelos Docentes e da Forma como os Portadores de Paralisia Cerebral se Veem Si Próprios	659
Figura 57 - Conceito de aluno normal	665

Figura 58 - Estratégias dos Docentes do Ensino Regular utilizadas na turma nos alunos com Paralisia Cerebral	673
Figura 59 - Ausência de Estratégias Especiais dos Docentes do Ensino Regular nos Alunos do Regular	675
Figura 60 - Limitações Associadas a Estratégias de Ensino e Aprendizagem utilizada Pelos Docentes de Alunos com Paralisia Cerebral	682
Figura 61 - Estratégias de Ensino e Aprendizagem dos Docentes nos Alunos com Paralisia Cerebral Utilizadas nas Dificuldades de Integração	686
Figura 62 - Estratégias de Ensino e Aprendizagem dos Docentes nos Alunos com Paralisia Cerebral Utilizadas nas Limitações Visuais	689
Figura 63 - Apresentação das Dificuldades Associadas Estratégias de Ensino e Aprendizagem dos Docentes nos Alunos com Paralisia Cerebral Utilizadas nas Limitações de Comunicação	694
Figura 64 - Estratégias utilizadas pelo Docentes do Ensino Regular nas Dificuldades em Comunicar na Sala de Aula	695
Figura 65 - Conceito Sintético de Aluno Diferente	705
Figura 66 - Estratégias dos Docentes do Ensino Regular Perante o Aluno Sem Comunicação Oral	707

Figura 67 - Trabalhar para Todos como Forma de Integração das Estratégias Universais	719
Figura 68 - Síntese dos Elementos Principais do Problemas e Conceitos Relacionados com a Utilização da Tecnologia na Sala de Aula no Contexto da Deficiência e Paralisia Cerebral	751
Figura 69 - Classificação dos Docentes do Ensino Regular em Relação à Presença da Família na Vida Escolar dos Alunos com Paralisia Cerebral	754
Figura 70 - Modelo abstrato da Relação Família e Escola ..	787
Figura 71 - Laços de coordenação formal nas respostas aos alunos com Necessidades Educativas Especiais segundo Decreto Lei 3/2008 de 7 de janeiro	791
Figura 72 - Funções de Coordenação do Docente de Educação Especial Visto pelos Docentes do Ensino Regular.	793
Figura 73 - Funções de coordenação do Diretor Turma segundo os Docentes do Ensino Regular	799
Figura 74 - Cooperação, Coordenação e Colaboração em Ambiente Escolar	809
Figura 75 - Fluxo de Informação entre Docentes Relativo à Coordenação, Cooperação e Colaboração Face ao Aluno com Paralisa Cerebral	812
Figura 76 - Imagem Prática da Questão das Acessibilidades Vista pelos Docentes do Ensino Regular	815

Figura 77 - Estratégias de Acessibilidades Ligadas a Sala de Aula e Necessidades do Aluno com Paralisia Cerebral	824
Figura 78 - Modelo Estratégias de Ensino/Aprendizagem dos Docentes do Ensino Regular no aluno com Paralisia Cerebral	848
Figura 79 - Funções Centrais do Docente de Educação Especial	858
Figura 80 - Funções de Coordenação do Coordenador de Departamento de Educação Especial	865
Figura 81- A complexidade do trabalho do Docente de Educação Especial – O apoio ao aluno com N.E.E.....	871
Figura 82 – Tipologia das Necessidades Educativas Especiais apoiadas	874
Figura 83 - Individualização do Ensino como Centro da Atividade do Trabalho Docente da Educação Especial	881
Figura 84 - Presença da Família no Desenvolvimento Escolar da Criança: Família com Recursos Culturais	899
Figura 85 - Presença da família no desenvolvimento escolar da criança: Família com poucos recursos culturais ...	901
Figura 86 - Presença da família no desenvolvimento escolar da criança: Recursos financeiros da família	902

Figura 87 - Formação segundo os Docentes da Educação Especial	910
Figura 88 – Formação Orientada para a Realidade Concreta	911
Figura 89 - Estratégias centradas nas características do aluno com Paralisia Cerebral ligadas à motricidade	919
Figura 90 - Estratégias centradas nas características do aluno com Paralisia Cerebral ligadas à comunicação ...	929
Figura 91 - Estratégias centradas nas características do aluno com Paralisia Cerebral ligadas a problemas visuais, comportamentais e cognitivos	930
Figura 92 - Representações dos Usos da Tecnologia	938
Figura 93 - Estratégias de Comunicação dos Docentes de Educação Especial	946
Figura 94 - Acessibilidade como uma Questão de Inclusão.	956
Figura 95 – Dificuldades e Facilidades na Inclusão na Sala de Aula	964
Figura 96 - Inclusão e Integração entre Pares	970
Figura 97 - Expectativas dos Docentes da Educação Especial com Alunos que Acompanham a Turma	977
Figura 98 - Características das Crianças Apoiadas com Paralisia Cerebral	987
Figura 99 - Características das Crianças Apoiadas sem Paralisia Cerebral	988

Figura 100 – Estratégias Centradas na Autonomia e Bem Estar	1006
Figura 101 - Estratégias Utilizadas nos Problemas de Comunicação	1014
Figura 102 - Estratégias Orientadas para a Autonomia	1024
Figura 103- Estratégias Orientadas para a Inclusão	1032
Figura 104 - Estratégias Centradas na Autonomia e Bem Estar	1044
Figura 105 - Estratégias Utilizadas nos Problemas de Comunicação	1052
Figura 106 - Estratégias de Integração/Inclusão na Sala de Aula	1059
Figura 107 - Estratégias de para Tornar os Alunos de Paralisia Cerebral mais Autónomos	1067
Figura 108 - Colaboração da Família nas Estratégias dos Docentes	1078
Figura 109 - Modelo sintético das contribuições dos Docentes de Educação Especial Estratégias de integração e inclusão orientadas para a autonomia	1099
Figura 110 - Comparação das estratégias de Docentes do Ensino Regular e Educação Especial	1104

INTRODUÇÃO

Tendo por base das nossas reflexões o tema da tese, no que se refere ao status quo relativo a estratégias de ensino/aprendizagem utilizadas pelos docentes do ensino regular e da educação especial, numa perspetiva de inclusão da criança e do jovem com Paralisia Cerebral em ambiente escolar, e reportando-nos aos anos letivos de 2011-2012, 2012-2013 e 2013-2014, o enfoque do nosso estudo centra-se no trabalho dos docentes com alunos com Paralisia Cerebral, sendo que o objetivo principal consiste em compreender a forma como estes docentes lidam com os alunos com esta tipologia de deficiência, partindo do modo como pensam, sentem e organizam as suas estratégias de intervenção educativa, tanto quanto possível numa dimensão inclusiva de ensino/aprendizagem.

A pergunta de pesquisa que se nos colocou na sua versão final foi: Quais são as estratégias dos Docentes do Ensino Regular e da Educação Especial para a inclusão da criança/jovem com Paralisia Cerebral em ambiente escolar? O objeto de estudo, na realidade, tem a sua incidência nos alunos, como principal preocupação dos docentes, sendo os alunos o centro do seu trabalho e atenção.

A elaboração desta tese encerra algumas particularidades, as quais, em nossa opinião, conferem à mesma uma maior inovação e consistência científica. Essas particularidades são:

a) A tese ser efetuada por uma investigadora com Paralisia Cerebral e Baixa Visão, que sente na pele, veste e estuda a problemática, que estuda alunos com o mesmo tipo de deficiência e que é, simultaneamente, docente da Educação Especial;

b) A tese ser orientada por um investigador cego, com larga experiência nas problemáticas da deficiência, o que, essencialmente por razões de ordem sensorial e cognitiva, socioeducativa e sociocognitiva, configura a este estudo mais consistência teórico-empírica e credibilidade científica;

c) Não tendo sido linear o processo de investigação e elaboração desta tese, devido a diversas alterações no que respeita ao objeto de estudo e ao nível metodológico, forçando, em consequência, a adaptações de ordem mais inclusiva, o resultado acabou por ser altamente positivo, sobretudo pelo facto de se lhe vir a aplicar a *Grounded Theory* (por sugestão do Júri na apresentação e defesa do nosso Relatório de Investigação), seguindo-se, para esse efeito e com os necessários rigor e sintonia, a estrutura da Tese de Doutoramento da Professora Doutora Margarida Tribuna,

convidada para, nessa matéria, coorientar esta investigação. A este propósito, cabe aqui salientar os nossos profundos agradecimentos e reconhecimento à Prof^a Margarida Tribuna pela sua disponibilidade e intervenção neste estudo, como inquestionável importância da sua coorientação, essencialmente no plano da aplicação da *Grounded Theory* à matéria em referência, traduzindo-se na concretização desejável da estrutura metodológica e científica da nossa tese.

No plano destas particularidades, e sem querermos ser redundantes, saliente-se que a investigadora se confunde com o objeto de estudo: foi docente do Ensino Regular, é agora docente de Educação Especial, passou pelas mesmas dificuldades em relação aos alunos agora em estudo, encontrando-se a observar-se a si própria em vários ângulos, como se tratando de um espelho, cuja envolvência na tese, tão vincada assim, lhe fora provocada pelo Júri da defesa do Relatório de Investigação, pelo facto de se entender vir a ser considerado mais generoso e real o seu contributo científico (porque a investigadora trabalha uma problemática que tem e que veste) e não vir a ser o seu estudo condicionado por certas imprecisões, de contornos vagos e indefinidos, exibindo-se, por vezes, mais quimeras do que realidades. O defender o que é sem se ser o que é e o defender o que é, sendo-se o que é, traz sempre significativas e realísticas mais-valias no contexto

investigacional e na análise dos resultados obtidos. Foi uma opção que, inicialmente, nos colocou problemas de natureza ética e metodológica, mas que, por razões que viemos a discutir, a ponderar e a considerar óbvias, depressa nos rendemos à inequívoca vantagem científica hipotizada nesta nossa envolvência natural na investigação que, com humildade, desejamos apresentar e sustentar em provas públicas de doutoramento em Ciências da Educação, numa dimensão que consideramos educomunicacional inclusiva.

Deste modo, tendo a doutoranda Paralisia Cerebral e Baixa Visão e tendo elaborado a sua Tese de Doutoramento numa perspetiva inclusiva, houve a necessidade de dotar este estudo de algumas potencialidades e características, em termos de acessibilidade e usabilidade de todo tipo e forma de conteúdo e informação, razão por que se teve de proceder a um reajustamento da estratégia de investigação, da sua configuração gráfica e delimitação da área geográfica de incidência do estudo, confinada a um espaço acessível e com transportes públicos, restrito à Área da Grande Lisboa. As limitações de natureza visual da investigadora levaram-na, com o prévio e necessário consentimento institucional e académico, a utilizar a letra de referência do tipo Arial e tamanho 16, figuras e quadros das aconselhadas dimensões para a sua percentagem de baixa visão que ocupam, na maior parte dos

casos, uma página. Os programas de análise de dados qualitativos, pelas características da sua estrutura, não podiam ser feitos para a consulta de pessoas com défice visual, ultrapassando-se essa dificuldade na explicitação desses mesmos dados, tendo sido recriadas as figuras manualmente, considerando a melhor forma de as apresentar e evidenciar a acessibilidade a qualquer pessoa cega.

Neste ponto, simularam-se quadros e figuras, questionando o orientador até que ponto estes eram acessíveis, embora seguindo-se a estes uma explicação mais extensa e descritiva, como forma de complementar qualquer falha na acessibilidade. Isto explica o grande volume da tese, aumentando a dimensão, exponencialmente o número de páginas.

No âmbito das particularidades supra referidas, também anotamos o facto do itinerário da investigação não corresponder a um percurso linear, com uma estratégia assente em fases bem definidas previamente (Bryman, 2004), mas sim a uma investigação com atribulações no que respeita ao objeto de estudo e metodologia científica, assemelhando-se assim a uma lógica circular (Flick, 2005), onde, em cada alteração, se procura reduzir ao máximo a perda de informação que daí decorre. Importa, com alguma brevidade, evocar estas condicionantes porque tiveram impacto na análise dos dados.

O início da pesquisa foi marcado pela necessidade de assegurar o acesso às instituições específicas para o fornecimento das adequadas informações para a investigação posta em curso, o que se revelou moroso e muito complexo, dado o contexto de recusa que veio a verificar-se, sendo-nos negado o acesso à única instituição em Portugal que concentra alunos com Paralisia Cerebral, o Centro de Paralisia Cerebral, uma vez que o alvo do objeto de estudo eram os alunos com Paralisia Cerebral e Baixa Visão em ambiente escolar. Como alternativa, desenvolveram-se esforços para se encontrarem nas escolas alunos com esta problemática, através das relações profissionais da investigadora, localizando-se alunos com estas características em duas escolas, como se pode observar ao longo da Tese.

Antes de ter um projeto completo e a frequentar disciplinas da parte curricular do Doutoramento, foi-lhe solicitado pelo orientador que avançasse para o campo, apenas com o tema, uma pergunta de partida e uma revisão de literatura, que ainda se achava bastante incompleta. Na base desta fase, estão os anos de estudo e uma carreira profissional com mais de 20 anos, por parte da investigadora, a observar crianças com as diversas tipologias de deficiência. Em termos de investigação, isto correspondeu, na base, a um estudo de

casos múltiplos, com uma vertente etnográfica e histórias de vida.

De súbito e espantosamente, e sem qualquer referência teórica prévia, os resultados, pouco tempo antes da defesa do Relatório de Investigação, numa referência bibliográfica mais recente e consensual de Foucault (2005), os dados tinham uma estrutura, um significado, padrões, uma gramática e uma sintaxe, que não eram aleatórios, mas que lhes faltava uma mais definida coerência metodológica, que era necessária a todo trabalho científico. Na preparação da apresentação do Relatório Científico, quis-se ir além desse Relatório, dando-se uma maior relevância ao trabalho efetuado, sendo importante dar sentido ao conjunto e coerência dos dados, estando, na bibliografia, a obra de Glasser & Strauss (1967), *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. E, após terem-se consultado várias obras, chegou-se à conclusão que, tal como a *Grounded Theory*, tinha-se invertido o processo de investigação. Esta metodologia poderia ser a cola, o elemento aglutinador, que daria mais coerência a uma investigação algo fragmentada e inconsistente, metodologia que, na avaliação do Relatório de Investigação, foi reconhecida pelo Júri como uma mais-valia para a Tese, não implicando a perda inicial do carácter de um estudo de casos, tendo o Júri solicitado apenas mais dois casos, o que veio a conseguir-se.

Acrescentaram-se neste período mais duas metodologias o método comparativo já presente, que já é parte da *Grounded Theory* e uma auto etnografia resultante do convite ao envolvimento da investigadora na investigação.

Neste período, iniciou-se um processo de aprendizagem e aprofundamento desta metodologia nova para a investigadora, contou com a ajuda da *Grounded Theory Institute* e *Grounded Theory On Line* num processo inicial de tutoria que não foi levado ao fim, pois, institucionalmente, foi oferecida ajuda mais perto com uma coorientação na área, conforme o acima referido.

Reunidos nesta sequência os três elementos participativos, foi considerado, com orientação superior, que a Paralisia Cerebral e Baixa Visão não eram comparáveis, sendo necessário afunilar o estudo, mantendo o objeto de estudo, mas com alunos com os dois tipos de deficiência no mesmo caso. Houve dificuldade em encontrar casos, os agrupamentos não colocaram obstáculos, surgindo apenas um caso, o que se revelou insuficiente para saturar ou ter permitido tirar conclusões, até porque as famílias também recusaram a participação dos seus membros na investigação.

Por fim, corresponde aquele momento em que, segundo Glasser (2001), a investigadora termina a investigação porque se esgotaram os seus recursos, destes ficando apenas os

elementos centrais e significativos. Olhou-se criticamente para todos os dados, visto que inicialmente se excluiu a baixa visão, os alunos com Paralisia Cerebral e Baixa Visão não eram suficientes, mudou-se o objeto de estudo para os docentes do Ensino Regular e da Educação Especial, com alunos com Paralisia Cerebral, independentemente da natureza das suas limitações. Fez-se mais um esforço para atingir a saturação assim como a proporcionalidade nas entrevistas. No final, sendo necessário aproveitar ao máximo o tratamento de informação recolhida, ficaram apenas tratadas 78 entrevistas, das 126 efetuadas em três anos. A comparação passou a ser efetuada entre os dois tipos de docentes, sendo que o centro é sempre o aluno com Paralisia Cerebral, enfoque do trabalho de todos os docentes.

Na *Grounded Theory*, segundo a definição apresentada por Creswell (2014), o processo de investigação está invertido, sendo o seu objetivo criar teorias, partindo dos dados. Na forma mais clássica desta metodologia, o confronto com a literatura coloca-se no final (Glasser, 1998), sendo que neste sentido apenas se pode recorrer a literatura técnica e não técnica, esta de natureza não teórica. Assim, nesta introdução por opção, segue-se a apresentação do trabalho pela ordem que foi efetuado, a começar pelas questões metodológicas, passando para as que se vão seguindo.

É importante referir que esta tese não está a seguir nenhuma forma específica de *Grounded Theory*, esta serviu para salvar os dados recolhidos no trabalho de campo, numa investigação bastante conturbada. Preferimos chamar-lhe metodologia inspirada na *Grounded Theory*, sendo que foi orientada para a solução dos problemas encontrados no campo, para dar resposta às solicitações da sua comunidade científica e lidar com as limitações ligadas à sua Paralisia Cerebral e baixa visão. É um desenho de investigação construído à medida de uma situação concreta, como outro investigador com outra deficiência, com outra comunidade e outro campo. Defende-se que mais que os aspetos teóricos está a defesa de tornar a investigação e o seu desenho acessível a qualquer pessoa, seja com que tipo de deficiência for.

A solução para o problema pelo *Mixing methods in a qualitatively driven way* é a mistura de métodos qualitativos (Mason, 2006; Morse, 2009). A ideia apresentada é que é possível misturar métodos quantitativos e qualitativos, sendo que não podem existir as duas lógicas, mas apenas uma, a da *Grounded Theory*. O quadro apresentado após cada mudança de objeto de estudo implicava uma revisão de tudo, sendo que os dados recolhidos em cada momento tinham uma lógica diferente.

Observem-se as diferentes metodologias no estudo de casos que deu uma profundidade que não se encontra nas últimas entrevistas (Stake, 2000), a etnografia (Hammersley & Martyn, 2007) a riqueza do envolvimento no campo, do diálogo, ultrapassar barreiras, as adaptações metodológicas e técnicas para chegar às pessoas. A auto etnografia (Adams, Jones & Ellis, 2015), embora de uma forma menos visível, permitiu à investigadora envolver-se na investigação, tomar consciência do seu impacto no terreno e utilizar a sua experiência de vida nas entrevistas e análise das mesmas. O método comparativo não foi problema, esteve sempre presente, é um dos pilares da *Grounded Theory* (Glasser & Strauss 1967), o problema comparabilidade colocou-se recorrentemente, sobre o que seria comparável, se tomar o critério de que apenas se podem comparar unidades da mesma natureza e ordem de grandeza semelhante (Yin, 2014; Ragin, 1987) nada seria comparável, mas utilizar os mesmos, mas se utilizar o mesmo método (Glasser, 1998) para explicitar categorias e propriedades para construir teorias. Dito de outro modo, explicitar conteúdos, características que de outra forma não seriam visíveis independentemente da sua natureza. Isto é algo que se concluiu na fase de escrita da tese, fruto de muita reflexão.

A *Grounded Theory* serviu para conferir uma lógica às metodologias anteriormente referidas, não as anulando. Uma

reflexão metodológica como fruto de todo este trabalho de investigação, é que a aplicação pura de uma metodologia implica duas exigências, que seja aplicada de raiz e que o percurso seja estável. No caso, a *Grounded Theory* apenas lhes dá estabilidade e sentido, partindo dos dados para construir teoria.

A própria *Grounded Theory* assume quatro formas estáveis na atualidade, clássica ou glasseriana, *Dimensional Analysis*, straussiana, construtivista e análise situacional (Morse, J. M. et al., 2009b). No processo de aprendizagem, consultaram-se as obras destas quatro formas de metodologia, sendo a mais simples e adotada como base a *Grounded Theory* Clássica, respondendo as restantes a problemas colocados no campo e na análise. Dito de uma forma muito simplificada, foi a natureza dos dados que determinou os recursos em termos de análise e a apresentação dos dados. Por exemplo (Strauss & Corbin, 2008), na forma straussiana da *Grounded Theory* recorreu-se à literatura sempre que necessário e requerido pelos elementos que se apresentam, incluindo também um conjunto de ferramentas que a investigadora pôde utilizar na análise em caso de dificuldade, o que se revelou como uma vantagem.

Nesta Introdução importa perceber como foi realizada a análise dos dados, sendo a base de partida a forma clássica

com três fases: Codificação aberta, seletiva e teórica (Glasser, 1998). No entanto, a investigação, entre avanços e recuos, teve de ser revista, o que em muitos aspetos se assemelhava à versão straussiana com a codificação aberta, axial e seletiva (Strauss & Corbin, 2008). Neste contexto, até terminar a fase escrita, foi-nos possível sempre voltar atrás para melhorar, corrigir ou complementar a investigação.

Uma síntese integrativa encontrada na literatura foi apresentada por Birks & Mills (2011) como codificação inicial, caracterizada por atribuir um nome aos pedaços de texto, codificação intermédia com a organização dos dados numa teoria substantiva, e codificação avançada, confrontando a teoria substantiva com a literatura, dando-lhe uma forma abstrata e teórica. No entanto, apesar destas três fases mais ou menos definidas, considerou-se que estas divisões são artificiais, pois existem claramente duas fases, a construção de uma teoria substantiva e passagem desta para uma teoria formal. À primeira falta o grau de abstração, representando apenas o grupo em estudo e a segunda, em confronto com a literatura, tem um grau de abstração que permite uma representatividade conceptual (Glasser & Strauss, 1967). Quer a forma clássica quer straussiana, o objetivo final de toda a pesquisa consiste em encontrar a categoria central que organiza os restantes elementos e resolver a principal

preocupação dos participantes (Glasser, 1998; Strauss & Corbin, 2008). A procura destes dois elementos é algo que se pretende desde a primeira entrevista, visto que a recolha e análise dos dados são feitas em simultâneo. No caso dos docentes, a forma como resolveram estes dois aspetos, a principal preocupação é como trabalhar com alunos com Paralisia Cerebral e, a categoria central, estratégias de ensino/aprendizagem.

A forma como se realizou a análise dos dados, considerando a necessidade de fazer divisões artificiais, corresponde a quatro fases, que são:

a) A primeira fase é hermenêutica (Wernet, 2014), a principal preocupação não estava na análise, mas havia a necessidade de se compreender os entrevistados, como um todo, os códigos nascidos desta abordagem, que deram lugar a outros de forma mais analítica. Sem compreender isto, não seria possível avançar para as restantes fases.

b) A segunda fase foi a codificação livre, comum a todos os autores, que começa nas primeiras entrevistas, onde se colocam os primeiros códigos, se constroem os primeiros memos, as primeiras propriedades e categorias, mas o que não é suficiente para determinar qual a categoria central.

c) A terceira fase considerou-se a fase seletiva/axial, como se mudou o seu objeto de estudo, isso implicou o voltar a

revisitar as diferentes categorias reconstruídas, encontraram-se várias categorias candidatas a categoria central, mas esta fase arrastou-se para a fase seguinte. Nesta fase dever-se-ia já ter uma teoria substantiva.

d) A quarta fase, seletiva/teórica, só no fim é que se conseguiu obter uma estrutura conceptual coerente, os elementos de uma teoria substantiva foram comparados com a literatura, sendo que na prática se optou por tentar ao máximo construir uma teoria o mais possível abstrata e conceptual, uma teoria formal.

Em termos de técnicas, optou-se pela utilização de entrevistas semiestruturadas (Ghiglione & Matalon, 1992), o que se revelou extremamente útil porque, fazer entrevistas em ambiente escolar, foi difícil e complexo. Tratou-se de conjugar a disponibilidade dos docentes em tempo não letivo e nos intervalos entre aulas. Em termos de trabalho de campo, os participantes revelaram apetência para uma linha de interrogação mais standardizada, o que está relacionado quer com o tempo disponível quer com uma visão mais quantitativa da entrevista. As entrevistas, na maior parte dos casos, duraram 15 minutos, salvo casos raros, que se realizaram fora da escola ou em tempo não letivo, o que implicou uma multiplicação de entrevistas para se conseguir a informação desejável para a elaboração da Tese. As entrevistas foram

acompanhadas de notas de campo (Gibbs, 1997; Peretz, 2000), as quais, no caderno ou diário de campo (Beau & Weber, 2003), serviram para recolher dados sobre o ambiente, acontecimentos, elementos importantes para o tema e sobre as entrevistas em si.

A revisão de literatura revelou que a Paralisia Cerebral está bem estudada em termos médicos relacionados com a reabilitação da criança, refere como por exemplo Miller (2002), entre outros autores, indica a grande variedade de características e graus de gravidade que estas tomam no ser humano, Gersh (2007a) apresenta as diversas consequências desta deficiência, preocupado principalmente com os recursos materiais que são necessários às famílias para lidarem com as diferentes realidades.

Folz, DaGangi & Lewis (2007) e Jarrett (2007) falam da intervenção precoce, com o acompanhamento de técnicos com a preocupação de, na escola, se existir um plano educativo adequado. De uma forma clara, a principal preocupação das obras consultadas é, com referência em Rosenbaum & Rosenbloom (2012), compreender as consequências da Paralisia Cerebral, aproveitar ao máximo as potencialidades das crianças e acompanhar as mesmas ao longo da sua vida. Há uma intenção, por exemplo em Berker & Yalcin (2010) e

Geralis (2007), que é uma preocupação em apoiar pais e educadores.

No campo escolar, Muñoz, Belasco, & Suárez (1997) referem que as limitações motoras na escola têm consequências no comportamento agressivo e perturbador na sala de aula. Poder-se-ia continuar neste registo de natureza médica. O facto é que a literatura sobre a Paralisia Cerebral, só por si, não é suficiente, verificando-se que, segundo Andrada (2003), esta deficiência tem em comum apenas o aspeto motor, as combinações das limitações associadas são diversas, confundindo-se com várias outras deficiências.

O ponto a que se quer chegar é que, a nível da docência, aplica-se para a Paralisia Cerebral o mesmo enquadramento que para a deficiência em geral, nomeadamente na utilização de meios tecnológicos (Tetzchener & Martinser, 2000), nas soluções de Salen, Johansen, Mumper, Pike & Dorney (1997), apontam as estratégias como o ensino cooperativo, Stephenson, Carter & Arthur-Kelly (2010), que mostram a necessidade da formação na deficiência, Ainscow, Booth, & Dyson (2006), que referem a questão da inclusão escolar.

A maior parte das questões no âmbito da docência coloca-se no plano da pedagogia, nomeadamente de Perrenoud (2000) com a questão da pedagogia diferenciada, Rief & Heimenburg (2000), com a necessidade de adaptar o

ensino às características do aluno, acrescentando-se outras questões como as características da carreira docente, suas condições e especificidade, sobretudo segundo Baptista (2011), que, além de ensinar, as funções vão além da escola, sendo este propósito um agente de mudança e intervenção social, sendo uma atividade de funções que se sobrepõem e revelam a complexidade das mesmas.

Em paralelo, levantam-se as diferenças entre Ensino Regular e Educação Especial, a primeira bem descrita dos Docentes do Ensino Regular com as estratégias enfocadas na sala de aula (Vieira & Vieira, 2005), no sentido coletivo, e o Docente da Educação Especial (Ferreira, 2007), com a individualização do ensino, principalmente dando a atenção a aspetos que a colega do regular não consegue resolver devidamente em relação a alunos com necessidades educativas especiais. A grande surpresa é que neste grupo é que há docentes que trabalham com Unidades de Multideficiência, com deficiências mais graves, que necessitam desse acompanhamento permanente. Há pouca literatura sobre o mesmo tema (Nunes, 2001), numa brochura do Ministério da Educação, sustenta a necessidade de uma maior especialização e conhecimentos a nível da deficiência e equipamentos de apoio associados.

Qual é a contribuição desta tese para o tema em estudo? Partindo da perspetiva da *Grounded Theory*, a principal contribuição é perceber a forma como os docentes veem os alunos com Paralisia Cerebral, quais são as estratégias que devem utilizar e quais os problemas que afetam o seu trabalho. Algumas surpresas surgiram no caso dos Docentes de Educação Especial que trabalham em unidades. Uma das noções que se deve ter é que a Paralisia Cerebral, quer na ótica do aluno quer do docente não satura, estando presentes os dois extremos, um aluno quase autónomo e outro que não tem qualquer mobilidade e que só comunica por sons. As estratégias variam consoante a natureza da limitação que afeta o aluno, sendo que a representação não tem a ver com a Paralisia Cerebral, mas sim com a limitação predominante no aluno. Nos Docentes do Ensino Regular surgem duas distinções: aluno normal, aquele que aprende e comunica oralmente, e o aluno diferente, o que tem limitações cognitivas e de aprendizagem. A atitude perante a deficiência, essa satura, mas não incide especificamente sobre a Paralisia Cerebral, mas sim na deficiência.

A Tese está dividida em três Capítulos.

O Primeiro Capítulo, em que se evidencia o enquadramento teórico e que corresponde a uma revisão de literatura, com dados indistintamente ligados a uma

problemática e a aspetos mais teóricos. Não há uma preocupação em ser-se exaustivo, são dados (Glasser, 1998) necessários para a obtenção da desejável aprovação dos comités científicos, indo a problemática surgindo no trabalho de campo e colocando-se as questões teóricas no fim da pesquisa, pois, para Strauss & Corbin (2008), a ideia de uma problemática serve como uma referência para utilizar apenas em caso de necessidade. Em ambos os casos, as teorias nascem dos dados, não de estruturas pré-definidas.

O Segundo Capítulo corresponde à metodologia, de uma forma extensa e apresentando não só o que é a *Grounded Theory*, mas também as soluções técnicas encontradas.

O Terceiro Capítulo, em que se apresentam resultados concentrados em quatro tipos de indicadores: as questões associadas à apresentação e análise dos dados; os resultados referentes aos docentes do Ensino Regular; os resultados dos docentes da Educação Especial; o confronto entre ambos os resultados. Nestas três últimas divisões juntaram-se novos elementos teóricos, justificados pelos resultados sob a forma de sínteses. Assim, um processo de investigação atribulado com soluções específicas levou-nos a procurar fundamentação de todos os aspetos apresentados ao longo da investigação, sem os quais, em nossa opinião, não seria possível compreender o efetivo objeto de estudo desta tese.

Englobando nesta compacta introdução, ainda que de forma esbatida, a área de estudo, a motivação académica, o estado de arte e a relevância do tema desta tese, procuramos aqui enunciar, implicitamente, os passos formais da nossa investigação, formulando a metodologia estratégica que, como espelho investigacional, pretendemos seguir e ver refletido ao longo do estudo em referência. No plano formal, seguimos o Acordo Ortográfico em vigor, na redação da Tese; as Normas para a elaboração e apresentação de Teses de Doutoramento em uso na ULHT, na estrutura metodológica e investigacional da Tese; o tipo de letra Arial e o tamanho 16 deste tipo de letra, obedecendo às normas também em vigor para a percentagem de visão reduzida da investigadora.

Capítulo 1 - Enquadramento teórico

1. Revisão da literatura

1.1. – As questões associadas às estratégias de inclusão de crianças/jovens com Paralisia Cerebral

Falar das estratégias dos docentes do Ensino Regular e da Educação Especial no ensino e inclusão da criança com Paralisia Cerebral é falar de um problema mais amplo. Dito de outra forma, é afirmar que não há um só problema, mas muitos problemas interligados entre si de uma forma multidimensional.

Em primeiro lugar, um problema mais amplo, o da deficiência. Davis (2013) associa a deficiência ao conceito de normalidade. Há uma tendência humana para normalizar, regulamentar todos os aspetos da vida social, a standardização. O que sai dos limites da norma é anormal. Interpretando, este autor revela duas tendências na literatura: uma de afirmação da deficiência como identidade; a segunda alterando conceitos médicos, incluí-los dentro da normalidade, e em consequência disso deixam de estar visíveis.

No caso da deficiência fica claro, que a sociedade ao longo dos séculos alimentou uma atitude de segregação e preconceito que varia com o período histórico, vai da rejeição total à mais recente aceitação da diversidade sendo a deficiência, segundo Sousa (2007) uma construção social.

Não se deixou de olhar para fora do âmbito da deficiência para fenómenos que sofrem as mesmas consequências. Está-se a falar de exclusão social de minorias étnicas e de todos os que saem dos critérios da normalidade, está-se a falar de racismo e do problema da diferença (Wieviorka, 2002, 2002a). O desconhecimento do outro gera segregação, apenas o tempo e a convivência permite juntar, homogeneizar e destruir barreiras. Em comparação com as referências anteriores (Davis, 2013; Sousa, 2007) verifica-se a existência de dois movimentos, um que elimina as diferenças, homogeneizando, outro que preconiza conhecimento e reconhecimento da diferença.

Nesta abordagem procura-se não ficar preso a um modelo médico. Embora em questão estejam estratégias dos docentes no trabalho com alunos com Paralisia Cerebral, é importante ver além dos aspetos biológicos e das limitações (Shakespeare, 2006). O mesmo se passa em relação ao modelo social que enfatiza a opressão, o sofrimento e o racismo que o portador de deficiência tem sofrido ao longo de séculos. A deficiência é uma questão dinâmica, relacional que importa desvendar.

Interessa, neste momento para esta investigadora, posicionar-se perante o tema. Partiu-se de Johnstone (2001) em que, de um modo muito claro, o ser diagnosticado com uma

limitação é um estigma. Nos anos 70 do século XX nasceu o movimento *Disable Studies* o qual defende os direitos dos deficientes ao trabalho, educação e à reprodução. É um movimento que não esconde a deficiência, mas que a identifica e expõe as suas limitações. Não é problema ser invisual, ser deficiente motor ou ter uma limitação intelectual.

Em primeiro lugar está a escola. Mas o que é a escola? É algo difícil de definir. Da experiência pessoal desta investigadora como docente e da reflexão da leitura de Barrière & Sembel (2002) e Altet (2000) a escola é um lugar complexo, grande na dimensão, edifício ou estrutura e pequeno na sua dimensão, a turma a sala de aula, o docente com os seus alunos. Nesse espaço acontecem relações complexas entre docentes, docentes e auxiliares, docentes e alunos. Relacionada com a escola, mas fora dela, há docentes, famílias situações sociais diversas com influência no seu funcionamento interno. O centro da atenção são as aprendizagens do aluno a formação de cidadãos. Sendo que o desafio está em crianças e jovens que aprendem cada um a seu ritmo, têm características próprias e o docente tem que se adaptar às características de cada um e simultaneamente ao todo. Mais importante na definição de escola é olhar para o centro da ação escolar a relação entre o docente e seus alunos.

Hameline (1999) utiliza o termo instrução. Este autor chama a atenção que o termo parece simples, mas não é. O mesmo é dito de forma mais explícita por Nóvoa (1999) quando recorre aos triângulos pedagógicos de Jean Houssaye¹. São apresentados três triângulos: O triângulo pedagógico composto por professores, saber e alunos; O triângulo político que inclui os pais/comunidades e estado; O triângulo saber da experiência, saber da pedagogia e saber das disciplinas. O autor apresenta-os como fatores de exclusão dos docentes, mas, lidos de outro modo, indicam a constante necessidade de formação dos docentes para acompanhar os alunos, o saber lidar com entidades externas à escola e famílias, e por último ter a experiência e o conhecimento para aplicar os conhecimentos na sala de aula.

Em segundo lugar a tecnologia não só está presente na escola como tem papel importante nas aprendizagens. Ramos (2007) aponta que as Tecnologias de Informação e Comunicação podem ser parte das estratégias de ensino. Ruivo & Mesquita (2013) vêm confirmar que as TIC favorecem as aprendizagens, reduzem as diferenças em relação a uma exclusão não apenas digital, mas social, fruto de um mundo globalizado.

¹ Houssaye, J. (1988). *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire I : Le triangle pédagogique*. Paris: Peter Lang.

Em terceiro lugar encontra-se a comunicação. A comunicação é um processo social, mais que o conteúdo e o meio utilizado para o fazer. Segundo Bitti & Zani (1997, p. 19) é “*a capacidade de produzir e entender mensagens que o põe em interação comunicativa com outros interlocutores.*” O ser humano comunica interagindo socialmente isto implica além da linguagem verbal (Bitti & Zani, 1997, p. 187) “*sinais não-verbais – quer do tipo vocal (qualidade da voz, entoação, pausas) quer do tipo não vocal (olhar, expressão facial, gestos, posturas e movimentos do corpo)*”. Comunicar socialmente implica seguir regras numa conversação, sobre o que dizer e não dizer para ser entendido e integrar-se socialmente.

Alargamos a questão da comunicação entre docentes, alunos e famílias. No primeiro caso Silva & Neves (2006) indica a indisciplina é uma manifestação de poder do aluno na sala de aula em que os docentes têm de interagir, comunicar para compreender e dominar o fenómeno. O segundo ponto fundamental é a necessidade do diálogo entre pais e professores, como Montadon & Perrenoud (2001) salientam a dificuldade de o conseguir. A família é parte da escola, e há que manter uma relação dinâmica entre ambas.

Por último, a pergunta efetuada é inclusão ou integração? Para Pires (2012, p. 56) é “*No plano social, integração é o modo como indivíduos autónomos são incorporados num*

espaço social comum através dos seus relacionamentos, isto é, como são constituídos os laços e símbolos de pertença coletiva”.

Integrar para este autor é tornar num todo, não é anular o outro que é livre de se separar, é um processo social dinâmico e inacabado, logo a integração, para se manter, necessita de um esforço contínuo de manutenção, não é algo de garantido. Para Taket, Crisp, Graham, Hanna, & Goldingay (2013) a inclusão é entendida quando comparada com a exclusão. A exclusão é um acontecimento involuntário que leva um ser humano a uma situação de pobreza ou de exclusão, então torna-se necessário criar as condições para que volte a uma situação de igualdade. A inclusão implica uma diferenciação de tratamento para que haja igualdade. Capucha & Neves, (2006) neste sentido recorrendo a Giddens (2000)² e Sasaki (1997)³ indicam que a integração social faz-se através da inclusão. Numa síntese das leituras, numa situação de exclusão social seja ela qual for, desemprego, deficiência ou grupo social minoritário, criam-se situações para a inclusão diferenciando para que se crie integração.

² Guiddens, A. (2000). *Runaway World: How Globalization is Reshaping our Lives*. Routledge: New York.

³ Sasaki, K. R., (1997). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. WVA: Rio de Janeiro.

Considerando que o centro desta tese é o trabalho de docentes com crianças/jovens com Paralisia Cerebral, o acento vai para a educação inclusiva ou utilizando um termo mais abrangente, escola inclusiva. O que é uma escola inclusiva? Ainscow, Booth, & Dyson (2006, p 25) sobre as principais preocupações dizem que:

“inclusion is concerned with all children and young people in schools; it is focused on presence, participation and achievement; inclusion and exclusion are linked together such that inclusion involves the active combating of exclusion; and inclusion is seen as a never-ending process. Thus an inclusive school is one that is on the move, rather than one that has reached a perfect state”.

A escola inclusiva não é apenas para os portadores de deficiência, mas para todos os que por algum motivo estão excluídos, é uma tarefa de todos, escola e comunidade. Nesta interação (Ainscow, Dyson , Goldrick & West, 2013) há que conjugar três fatores: os associados ao que se passa no interior da escola; associados entre as diversas escolas; e por último além das escolas. Promover a equidade passa por estes três aspetos formando um sistema de abordagem total que coordena e colabora em ordem a compreender e seguir o aluno no seu contexto concreto. Em suma, o trabalho da escola repercute-se na comunidade e repercute-se no futuro da sociedade.

Os termos deficiência, escola, docência, tecnologia, comunicação e inclusão indicam as questões associadas às

estratégias de inclusão das crianças/jovens com Paralisia Cerebral e pertencem a um espectro mais alargado não podendo fechar-se num único campo disciplinar.

1.2. – Acesso ao ensino para todos.

Segundo Dias (2005) uma das evidências sobre a educação em Portugal é que desde o século XX e início do século XXI o acesso à educação foi-se progressivamente expandindo a toda a população. Assistiu-se à universalização do ensino mas também aos seus desafios com a inclusão de minorias, a multiculturalidade, o insucesso escolar.

Para Candeias (2005) há que perceber que o acesso ao ensino surge de uma forma clara no século no século XX com a introdução da escola massificada. Antes disso, era condicionada e era privilégio de algumas classes sociais presentes na frase *“pela exclusão dos que não estão preparados para «serem livres»”* (Candeias, 2005, p. 481). No caso português verifica-se que no século XX a taxa de alfabetização era, segundo censos de 1900, 25 % passou em 1991 para 89 %. Isto explica-se pela alteração da escolaridade obrigatória associada a um dado grupo etário.

Para Stubbs (2008) a escola para todos está presente numa sucessão de tratados internacionais e fóruns como Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, Convenção da UNESCO relativa à Luta contra a Discriminação

em Educação de 1960, Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos Sociais e Culturais de 1966, Convenção Internacional sobre os Direitos Civis e políticos de 1966, Convenção Contra a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres de 1979, Programa Mundial Sobre as Propostas de Desenvolvimento das Pessoas com Deficiência de 1982, Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990, Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência de 1993, Fórum Mundial de Educação de 2000 em DAKAR e em Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006.

A longa lista de convenções, tem em comum uma ideia, a educação para todos, a inclusão social não só de pessoas com deficiência, mas também minorias étnicas e mulheres. A Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) no ponto três diz:

“Apelamos a todos os governos e incitamo-los a: conceder a maior prioridade, através das medidas de política e através das medidas orçamentais, ao desenvolvimento dos respetivos sistemas educativos, de modo a que possam incluir todas as crianças, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais”.

Desta Declaração mais uma vez beneficiam todos, em questão está o problema da diferença.

E o caso dos portadores de deficiência? Uma das indicações da literatura (Karagiannis, Stainback, Stainback,

1999, p. 28) referindo-se ao século XIX e XX nos Estados Unidos, numa situação que se pode generalizar, considerava-se que os que não tinham capacidade intelectual e não respondiam às exigências académicas e disciplinares eram um elemento perturbador na sala de aula. Eram excluídos em instituições e escolas especiais, pois considerava-se serem uma má influência moral e comportamental. De uma forma geral aos deficientes eram negados os direitos à participação e à cidadania.

Segundo The Warnock Report, (Warnock, 1978) o portador de deficiência, mesmo em termos profissionais, ficava fechado na sua residência, isolando-se da sociedade, se tinha acesso à educação esta era realizada em colégios particulares ou em instituições. O ensino era estandardizado e destinava-se ao aluno médio, não havia lugar à diferença.

No caso Português, segundo Nogueira & Rodrigues (2010), e seguindo as recomendações da Declaração de Salamanca, assistiu-se à criação de legislação que indica uma preocupação de criação de uma escola inclusiva. A Lei 46/86, de 14 de outubro, que cria a lei de bases para o sistema educativo, o DL 319/91, de 23 de agosto, que aprova o regime de apoio a alunos com necessidades educativas especiais que frequentem estabelecimentos dos ensinos básico e secundário, o DL 3/2008, de 7 de janeiro vem colocar a Educação Especial

no âmbito da Classificação Internacional da Funcionalidade - CIF, e criando o Programa Educativo Individual como documento único de avaliação. A filosofia deste decreto-lei aprofunda o lema duma escola para todos como de uma escola que integra e prepara para a vida, por último a turma reduzida que segundo o Despacho Normativo n.º 7-B/2015 de 7 de maio artigo 18 n.º 2 indica que uma turma reduzida corresponde a 20 alunos não podendo ter mais que dois alunos com NEE, o Despacho Normativo 1/H de 14 de abril 2016 que pelo artigo 18, n.º 3 aperfeiçoando o mesmo, vem indicar que estes alunos são considerados se acompanharem a turma em pelo menos 60 % do tempo curricular ou seja efetivamente integrados na turma.

1.3. – Desafios colocados aos docentes perante as crianças com Necessidades Educativas Especiais

Os desafios colocados aos docentes são centro da atenção desta tese. Para os entender há que compreender a lógica e a herança histórica da escola enquanto instituição. Um dos dados já foi apresentado, o surgimento da escolaridade obrigatória e seu alargamento, fruto da democratização do ensino. Formosinho & Machado (2008, p. 6). *“A lógica do liceu para todos foi pois a resposta pedagógica à massificação*

escolar, o que acabou por redundar em elevados níveis de reprovação e abandono escolar”.

A questão não é nova. Em 1979, D’Andreia (1979) descreve a escola tradicional com as classes homogêneas uniformizando em nome da facilidade de ensino a didática e os programas escolares. A standardização garantia que o nível de dificuldade intelectual fosse o mais viável para a população escolar. O sistema é rígido, conteúdos e testes não apelam à criatividade e à divergência. Em suma, uma normalização que não tem em conta diferenças e classes sociais. Colocado o problema ao nível de crianças e jovens com necessidades educativas especiais, estes não seriam incluídos nos critérios de standardização nem estariam preparados para a diferença.

O modelo de ensino tradicional segundo Perrenoud (2000) levou ao insucesso escolar. O problema colocado é que mesmo o ensino individualizado, exige uma estrutura muito burocratizada onde a diferenciação se depara com alguns problemas. Implica a divisão da classe em grupos, o trabalho em equipa de professores, a permanência de alunos e professores por dois ou três anos, existência de programas diversos, abertura da escola a psicólogos ou professores de apoio, presença de pedagogias específicas para crianças com necessidades educativas especiais, criação de mecanismos de

apoio à integração, medidas para que cada aluno progrida segundo as suas capacidades.

Perrenoud (2000a) apresenta os desafios que são colocados aos docentes, assim como as dificuldades em lhes responder. Ler esta obra no âmbito desta tese é ver a estrutura da profissão docente num ponto de vista mais prático e próximo do docente, daí um olhar mais detalhado para esta obra sendo que vai sendo completada comentada com outras leituras.

Este autor apresenta dez novas competências que são (Perrenoud, 2000a):

- Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
- Administrar a progressão das aprendizagens;
- Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
- Envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho;
- Trabalhar em equipe; participar na administração da escola;
- Informar e envolver os pais;
- Utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; e administrar a sua própria formação contínua.

A primeira competência é organizar e dirigir situações de aprendizagem. Corresponde a lecionar conteúdos programáticos numa diversidade de contextos escolares e académicos, onde é preciso adaptar o ensino a situações concretas. Perrenoud coloca muito bem o problema dizendo:

“É sobretudo, despende energia e tempo e dispor das competências profissionais necessárias para imaginar e criar outros tipos de situações de aprendizagem, que as didáticas contemporâneas encaram como situações amplas, abertas, carregadas de sentido e de regulação, as quais requerem um método de pesquisa, de identificação e de resolução de problemas.” (Perrenoud, 2000a pp. 25 – 26)

De uma forma muito concisa o docente não se pode fechar na pedagogia tradicional e orientar o seu trabalho para problemas e situações concretas. Isto exige do docente um esforço acrescido, inclui conhecimentos a nível disciplinar, partir das características e dificuldades dos alunos, planejar e envolver os discentes nas suas aprendizagens.

O docente tem que adaptar o seu ensino aos seus alunos, Rief & Heimenburg (2000, p. 19), apontam para o conceito de estilo de aprendizagem que definem citando Rita Dunn, Beaudry e Klavas⁴ (1989), *“O estilo de aprendizagem traduz-se num conjunto de características pessoais, biológicas e desenvolvimentalmente estabelecidas, que leva que o*

⁴ Dunn, R., Beaudry, J. & Klavas, A. (1989). Survey of Research on Learning Styles. *Educational Leadership*, vol. 46, nº 6

mesmo método de ensino seja eficaz para uns e ineficaz para outros”.

A segunda é a administração da progressão das aprendizagens através de processo de avaliação (Arends, 1995). A avaliação tanto perturba docentes e alunos como os incentiva. Para Perrenoud (2000a), a avaliação coloca-se com a necessidade de registar não só os progressos como os problemas. É uma forma de diagnóstico o qual permite aos docentes, resolver e antecipar problemas. Uma atitude que não é passiva, mas ativa, que não é reativa, mas preventiva perante a sala de aula.

Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação é a terceira associado ao conceito de pedagogia diferenciada. Para Perrenoud, (2000 p. 53) isto quer dizer “*Diferenciação e práticas pedagógicas favoráveis à transferência de conhecimentos*” com a adaptação de práticas pedagógicas que facilitem a aquisição de conhecimentos desafiando práticas homogeneizadas. Tem um espaço para a história do aluno e um projeto pessoal ao qual pode aderir, é um estilo de ensino construtivista, nunca acabado, em construção, onde docente e aluno estão sempre a aprender e a ajustar-se.

A escola tenta homogeneizar com recurso ao critério de juntar alunos do mesmo grupo etário, no entanto não o consegue. Segundo Perrenoud (2000a p. 57) “*...resulta uma*

homogeneidade, muito relativa, devido a disparidades, na mesma idade, nos níveis de desenvolvimento e dos tipos de socialização familiar". Na sala de aula têm que existir mecanismos de diferenciação recorrendo nomeadamente ao ensino cooperativo entre alunos com níveis de desenvolvimento pelo menos, ligeiramente assimétrico.

Envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho é o quarto ponto. Maset (2011), fala das aulas inclusivas e no ensino cooperativo. Para esta autora, há que cativar o aluno na turma, os alunos aprendem e ajudam os colegas com mais dificuldades, e por comparação cada um compromete-se a atingir uma dada meta.

Docentes, psicólogos e técnicos juntam-se, trabalhando em equipe com a administração da escola, tendo um projeto comum que é aplicado a alunos mais frágeis e problemáticos (Perrenoud, 2000a).

Docentes, psicólogos e técnicos reúnem-se para cooperar entre si para promover o sucesso dos alunos. Como os recursos destes dependem de uma entidade maior - a administração a equipa alarga-se à colaboração dos docentes na participação em reuniões e noutras atividades onde se integram os alunos. Ferreira (2010) indica a importância dos docentes como a ponte e a visão prática da realidade entre a administração, e a gestão da sala de aula.

O docente tem o dever de informar e envolver os pais na vida escolar dos filhos, (Perrenoud, 2000a) com o sistema educativo e a escolaridade obrigatória, parte do papel educativo da família passou para a escola. A escola tem o papel de ensinar competências técnicas como ler e escrever. À família cabe a educação. No entanto é preciso motivar a família para acompanhar o aluno nas aprendizagens escolares.

A família faz parte da escola, Almeida (2005. p. 590) aponta que *“a cumplicidade família-escola é efectivamente um produto histórico e algo que se joga nos dois sentidos: a família e a escola modernas fazem-se em articulação recíproca”*. Esta autora confirma o que foi dito anteriormente. A escola está relacionada com a obrigatoriedade das famílias mandarem seus filhos para a escola que tem competências técnicas que estas não possuem, com um carácter instrumental, sem que estas não percam o seu papel de socialização. Escola e família representam um contínuo, ao ponto de afirmar que, na atualidade, as fronteiras da escola e família se diluem, mas continua a ser uma relação de adultos.

Na utilização das novas tecnologias (Gonçalves & Branco, 2014) é evidente que na atualidade quem não tiver acesso ou não souber utilizá-las convenientemente, está excluído. Outra evidência é verificar que as tecnologias de informação e comunicação são uma mais-valia para portadores

de deficiência e idosos que permitem quebrar barreiras comunicativas. Talvez seja importante que estas tecnologias tenham uma arquitetura que os torne acessíveis e intuitivos.

Miranda, neste sentido, diz:

“é necessário que os professores as usem com os alunos: a) como novos formalismos para tratar e representar a informação; b) para apoiar os alunos a construir conhecimento significativo; c) para desenvolver projectos, integrando (e não acrescentando) criativamente as novas tecnologias no currículo.” (Miranda, 2007, p 44).

As tecnologias têm que se integrar e adaptar a uma realidade já existente inovando.

Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão corresponde segundo Perrenoud (2000a) a uma função da escola. O docente torna-se um modelo social no seu ensino não podendo cair na sedução da violência e formas de etnocentrismo ao exercer o seu poder normativo e disciplinar. Em suma o dilema ético do fazer, o não fazer e como fazer que se coloca na prática.

Um docente é muito mais que um mero profissional Baptista (2011) apresenta o que se espera de um docente. O professor pela sua ação é um elemento central no desenvolvimento dos alunos, suas famílias e comunidades. Parte do seu trabalho consiste em contactar com esta realidade e é o seu dever promover o bem comum. Neste sentido o docente deve ter as qualidades éticas e cívicas para estar à

altura das suas funções. Este tem o papel ativo e interventor e corretor da sociedade, não é um agente neutro, e necessita, age, em coordenação e cooperação com os seus colegas e agentes educativos. O aluno é o centro da sua ação apostando sempre no seu desenvolvimento. Em suma é-se professor na escola e além da escola.

Segundo Santomé, (2006) o docente é o único responsável pela qualidade da educação e, cada vez mais, este vê alargadas as suas funções aumentando a sua responsabilidade e obrigando-o a constante formação. É o problema levantado por Esteve (1999) quando fala da tendência para a desvalorização pela sociedade, do trabalho docente, ignorando o trabalho efetuado com crianças, o desajustamento entre os sacrifícios e as recompensas quer financeiras quer de reconhecimento leva a que muitos abandonem o ensino para abraçar carreiras mais recompensadoras e menos árduas. Há claramente um desacreditar na carreira e ser professor. Mais funções, mais trabalho, nenhum reconhecimento.

A administração da sua própria formação contínua, é mais uma das competências dos docentes. Perrenoud (2000a, pp. 155 - 156) consubstancia essa mesma necessidade dizendo “(...) *exerce-se um ofício em contextos inéditos, diante de públicos que mudam em referência a programas*

repensados, supostamente baseados em novos conhecimentos, até mesmo novas abordagens e novos paradigmas. Daí a necessidade de uma formação contínua (...)”.

A gestão da formação depende totalmente da gestão do docente segundo as necessidades da sua situação concreta e da sua escola e é uma formação orientada para aspetos práticos. Por exemplo, mudam os programas o docente tem que ter formação para os poder aplicar e adaptar-se a eles.

A questão da formação faz com que se volte ao que é ser professor. Ser professor implica formação permanente. Day (2000) demonstra que desde o dia em que entra na profissão ao dia em se retira, um docente é um investigador, não se limita a aplicar teorias ou conhecimentos curriculares, aplica-os na sala de aula e tem que refletir sobre as suas práticas, algo muito próximo da investigação-ação: conhecer, intervir, avaliar e intervir novamente. A sala de aula, a escola são lugares complexos com muitas variáveis: a dimensão da turma; as relações e as regras dentro da sala de aula; a colaboração coordenação e cooperação entre docentes; numa dimensão mais administrativa, ser Diretor de Turma ou ter um cargo de direção. A um nível mais individual, a necessidade de mudança e desenvolvimento pessoal ao longo da sua carreira muito associado às mudanças nos contextos escolares e da

capacidade de estabelecer boas relações pessoais e profissionais que geram a confiança necessária para colocar as instituições a funcionar nos diversos níveis.

Importa questionar a formação, perguntando: Que formação? Flores (2003) apresenta os dilemas da formação, de uma forma clara. O ensino

“(...) tem sido descrito como a actividade cada vez mais exigente. A incerteza, a imprevisibilidade e a multiplicidade de tarefas associadas à docência têm sido apontadas como características chave de uma profissão em mudança que tem de ser entendida à luz de um determinado contexto social, político, cultural e económico”. (Flores, 2003, p. 128)

Isto é afirmar que qualquer formação tem que ter em conta o contexto concreto onde se verifica. Neste ponto coloca-se um dilema. Em nome do profissionalismo, o docente deve desenvolver a sua formação segundo as orientações das instituições onde ensina ou defender a sua autonomia? O segundo dilema, pergunta: Que formação?

O problema da formação coloca-se no âmbito de uma escola mais inclusiva, neste sentido, a questão da formação transforma-se em aprendizagem. A pergunta é: como é que se aprende? Silva (2011) indica que a formação contínua é importante em articulação com a prática quotidiana. Sanches (2011) reforça a ideia de que a formação deve incluir-se num

sistema de investigação-ação em colaboração com todos os agentes educativos. Sanches, (2011) salienta ainda que:

“Nas práticas educativas tradicionais, primeiro aprende-se e depois faz-se, mas os saberes que a formação transmite, por vezes, não têm muito a ver com aquilo que as práticas exigem, donde a alternativa ‘aprender fazendo’ que não deixa de ser a estratégia mais utilizada na generalidade das aprendizagens.” (Sanches, 2011, p. 145)

1.4. - Preparação e adaptação da escola ao aluno com Necessidades Educativas Especiais.

Todas as contribuições anteriores culminam na questão da preparação da escola para o aluno com necessidades educativas especiais. Mas o que é um aluno com necessidades educativas especiais? Correia (1999, p. 48) indica que são “(...) *crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos, intelectuais e emocionais e também com dificuldades de aprendizagem derivadas de factores orgânicos ou ambientais.(...) que não acompanham o currículo normal, sendo necessário proceder a adaptações mais ou menos generalizadas (...).*”.

A definição de aluno com necessidades educativas especiais é abrangente, engloba necessidades permanentes e temporárias, assim como vai de uma simples dificuldade de aprendizagem aos casos mais graves de multideficiência. A ideia central é que ninguém deve ser excluído do acesso à educação seja por que motivo for.

Para perceber a questão há que fazer a comparação com uma época em que a criança, pouca ou nenhuma importância e visibilidade social tinha, quando se compara com os dias de hoje. É uma referência na com base na obra de Philippe Aries (1988) que explica que a educação estava reservada aos clérigos, sendo atendida pelas classes privilegiadas. Do século XV a XVII foram sendo criados colégios nos quais eram separados os diversos grupos sociais. A educação era para alguns, não para todos. O autor não fala na deficiência, mas faz referência que à data não existiam cuidados de saúde e sobreviviam apenas os mais fortes. A educação apresentava como funções, inculcar os valores morais, ler, escrever e era um modo de separar a infância do adulto. O mesmo autor aponta para uma progressiva importância da escola como preparação para a vida de rapazes e raparigas com o aproximar do século XIX. A criança não tinha identidade e visibilidade era uma extensão da família.

A educação para todos começa a ser uma preocupação a partir do século XIX. Henriques (2013) citando Veiga (2012)⁵, indica que na generalização do ensino houve a preocupação de criar pedagogias específicas para pessoas com deficiência,

⁵ Veiga, C. G. (2012), *História da Educação Social: Um campo de investigação para a História da Educação* in PESSANHA, Eurize Caldas & JUNIOR, Décio Gatti (Orgs.), *Tempo de Cidade, Lugar de Escola. História, ensino e cultura escolar em "escolas exemplares"*. Uberlândia: EDUFU.

mas em estabelecimentos separados. O mesmo autor, mostra que a República vem dar um novo impulso à educação preocupando-se em torná-la mais útil. Simultaneamente, havia a necessidade de lidar com crianças e jovens que vagueavam pela rua numa situação de risco, a escolaridade era uma solução e a Tutoria uma destas instituições, predecessora da proteção tutelar de menores.

Não se pode negar que na escola a posse de uma necessidade educativa especial é um estigma. O exemplo disso são as dificuldades de aprendizagem (Sternberg & Grigorenko, 2003). No entanto, qualquer aluno que tem uma dificuldade numa área específica tem, em contrapartida, potencialidades noutras áreas. As dificuldades de leitura ou de matemática podem implicar um rótulo e o retirar da esperança ao aluno e ser mal visto pelos pares. Perante uma dificuldade de aprendizagem há que perceber o porquê, muitas vezes estão associados fatores sociais, cada aluno tem predisposições ligadas a uma situação. Uma barreira biológica não quer dizer que seja imutável. Por último a escola sabe o que fazer mas muitas vezes não o faz por motivos financeiros, preconceito, querer ter uma imagem de sucesso, problemas de comunicação, falta de formação dos docentes e ter que mudar ou adaptar o ensino ou avaliação.

Das necessidades educativas especiais, um olhar especial para a mais estigmatizada das deficiências, a deficiência mental. Segundo Vieira & Pereira (2012), os portadores desta deficiência eram fechados em asilos e segregados em instituições com o argumento de os proteger da sociedade. Na sala de aula, com a escolaridade obrigatória, eram considerados como incapazes de aprender. Neste sentido Arruda & Castanho (2014) centram logo a questão no que caracteriza a deficiência mental que são as limitações intelectuais e alterações no comportamento. Há a tendência para a institucionalização destes alunos.

Mas como é que se prepara e adapta a escola ao aluno com necessidades especiais? Há que pensar que estão dois grupos de docentes envolvidos nesta tarefa, os docentes do Ensino Regular e docentes da Educação Especial com um grupo próprio pelo Decreto-Lei n.º 20/2006 de 31 de janeiro. Assiste-se a uma especialização a criação de nicho de professores especializados. Em termos de docência, estes dois grupos apresentam funções diferentes e complementares. O docente do Ensino Regular, segundo Sanches (2011) citando Porter (1997)⁶, tem o domínio das estratégias na sala de aula; o docente da Educação Especial a que se chama de professor

⁶ Porter, G. (1997). Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In Ainscow, M., Porter, G. & Wang, M.. *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

de apoio, tem a função de apoiar o docente do Ensino Regular indiretamente com o aluno com necessidades especiais. A autora utiliza, no entanto, o termo docentes/professores de apoio o que segundo Ainscow (1991, 2005) se refere a funções muito mais alargadas. O Decreto-Lei n.º 27/2006 vem criar o grupo de ensino especial composto por três códigos: 910 com Educação “Especial 1— apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos (..)”; “920 Educação Especial 2 — apoio a crianças e jovens com surdez moderada, severa ou profunda”; e 930 com “Educação Especial 3— apoio educativo a crianças e jovens com cegueira ou baixa visão” o que configura funções mais específicas e restritas e aponta para uma especialização das funções da Educação Especial. Segundo o artigo número 2 alínea 2 a 3 do Decreto-lei 3/2008 refere de uma forma muito clara que os apoios especializados são para os alunos com necessidades educativas permanentes.

Mas como os alunos com necessidades educativas especiais acedem à Educação Especial? Segundo as instruções do Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular no livro de instruções Educação Especial Manual de Apoio à Prática (Crespo, Correia, Cavaca, Croca, Breia & Micaelo, 2008), o aluno é referenciado pelos encarregados de educação, pelo docente, serviços de

intervenção precoce ou outros serviços da comunidade. O aluno é avaliado através do Relatório Técnico-Pedagógico para verificar a necessidade desse apoio. Neste processo são necessários relatórios médicos para justificar o acesso à Educação Especial. Estes elementos dão origem ao Programa Educativo Individual (PEI) que com a autorização dos encarregados de educação é aprovado pelo Conselho Pedagógico. O Programa Educativo Individual é o instrumento que define as estratégias, acompanha e avalia os progressos do aluno, e é feito pelo docente do regular e do especial. Este documento como instrumento de avaliação, tem uma forte relação com a Classificação Internacional de Funcionalidade (Organização Mundial de Saúde, 2004).

Comparado com as leituras anteriores observa-se a utilização do modelo médico e a atribuição de uma classificação quer em termos de problema quer em termos de inclusão e exclusão. Vignaux (2000) fala nos diversos sentidos da palavra classificação, o que quer dizer que ao classificar algo ou alguém estamos a identificar e a dar um nome atribuindo um significado, uma localização, tornando-o real e palpável possibilitando uma relação com o mundo. Porém, este ato do quotidiano tem uma outra face. Está-se a incluir e a excluir. Alargado o termo para esta tese quer dizer que segundo Sternberg & Grigorenko (2003) é colocar um rótulo, o

qual pode, ou não favorecer atitudes de exclusão quer por docentes, quer por outras crianças. Olhando para o problema em termos de educação inclusiva, Ainscow & Haile-Gioogis (1998) referem-se ao modelo médico e às suas classificações, defendendo que a inclusão envolve a família a comunidade, os docentes com criação de um ambiente efetivamente inclusivo, isto é, há que ir além das classificações e não ficar preso às mesmas.

Quais são as funções do docente da Educação Especial? Para Sanches (2011a) o professor da Educação Especial tem como principal função ajudar o docente do regular nas suas estratégias e problemas que surgem, especialmente quando se trata de alunos com necessidades educativas especiais. É um especialista que avalia as necessidades do aluno, trata de todos os trâmites burocráticos do aluno e faz a ponte entre todos os órgãos da escola. Para além destas funções, dá um apoio individualizado necessário ao aluno e na sala de aula.

Parece simples, mas não é. É mais complexo. Segundo Heward, (2010) a Educação Especial é multidimensional. Implica não só conhecer toda legislação, implementá-la, fazer a ponte com os pais, conhecer aprofundadamente as problemáticas de cada um dos seus alunos para remover obstáculos do aluno e sociais associados à escola e comunidade. O que caracteriza a ensino segundo Heward

(2010, p. 111) é que “*deve ser individualizada, intensiva e orientada para objetivos*”. Segundo o autor, esta mostra que se está num ensino individualizado adaptado às suas características e limitações, por esse motivo trata-se de uma relação individual mais intensa e derivado ao PEI é orientada para metas que são propostas nesse documento. Aprofundando mais a leitura deste autor verifica-se qual é a natureza do trabalho do docente da Educação Especial: A Educação Especial debruça-se sobre as dificuldades específicas do aluno bem como também parte sempre das suas potencialidades; a Educação Especial é um ensino estruturado orientado para competências; o docente da Educação Especial avalia os seus alunos independentemente de realizarem testes ou não; a motivação é parte das estratégias dos docentes valorizando mesmo os pequenos progressos, independentemente dos resultados, há que fazer com que o aluno se sinta bem consigo mesmo, o docente tem que escolher as melhores estratégias em função do aluno, o docente tem que obter um leque de conhecimentos variados para lidar com situações diferentes ou alunos específicos e que, necessariamente, tem de ser criativo. Resumindo, a natureza do trabalho do docente da Educação Especial é de natureza variada, é individualizada. Pela sua natureza a

docência é orientada para necessidades e características específicas dos alunos.

A natureza do trabalho do docente do Ensino do Regular é marcada pela sala de aula (Heacox, 2006) e a necessidade de lidar com uma turma mais ou menos heterogénea, sendo que tem que encontrar respostas ou estratégias para todos. A natureza do trabalho do docente do Ensino Regular é necessariamente mais coletiva. O desafio está na Diferenciação Pedagógica, (Tomlinson, 2008) reconhecendo que a turma é um lugar heterogéneo onde alunos com mais capacidades desleixam-se por tomarem o sucesso por garantido e os alunos com dificuldades necessitam de mais apoio. A estratégia para uns e para outros é conhecer e compreender os alunos, ora subindo a fasquia da exigência ora não a baixando demasiado, sendo que se utilizam várias estratégias. A compreensão nasce do docente colocar-se no lugar dos alunos e perceber os diversos ângulos da turma para encontrar soluções para os problemas. Tomlinson (2008, pp. 16 – 20) atribuiu seis características ao Ensino diferenciado: 1) *pró-activo*, 2) *qualitativo*, 3) *tem origem no processo de avaliação e tem múltiplas abordagens*, 4) *centra-se no aluno*, 5) *é uma mistura de ensino por* 6) *último é orgânico*. Com base nestas características pode afirmar-se que o ensino diferenciado parte de uma atitude ativa perante a sala de aula,

mais preocupado com a qualidade dos resultados do que com a quantidade. O docente avalia para conhecer os alunos para encontrar respostas num leque abrangente de soluções adaptadas às suas necessidades. Como não existem alunos iguais o docente vai dividindo a turma por alunos, se for necessário vai até ao ensino individualizado. As suas estratégias são orgânicas porque promovem o desenvolvimento e a constante evolução dos alunos.

Mas que estratégias de ensino estão presentes na sala de aula? De um modo mais clássico, seguindo a classificação das estratégias apresentadas por Vieira & Vieira (2005, p. 20) são três estratégias: 1) *Abstracções da realidade*, 2) *Simulações da realidade* e 3) *Situações da vida real*. É através da classificação e interrogação que o pensamento crítico aumenta. A primeira corresponde ao método expositivo na sala de aula, podendo recorrer-se a métodos audiovisuais; a segunda ao trabalho de grupo; por último, o professor apresenta uma situação ou estas são apresentadas pelos alunos gerando-se a discussão.

E se na turma for colocado um aluno com necessidades educativas especiais ou surgirem alunos que aprendem mais devagar que os restantes, o que acontece? Quais são as dificuldades dos docentes em lecionar?

Para responder a esta pergunta é necessário perceber o que acontece na sala de aula. O quadro atual está numa situação em que o professor perdeu a sua autoridade e tem que cativar e conquistar essa autoridade (Estrela, 2002). Em primeiro lugar há uma relação pedagógica de saber e poder onde o docente tem a função de ensinar e transmitir saber, esta é a legitimidade do poder do docente. Em segundo lugar, a escola é um lugar relacional onde há uma hierarquia, relações e estruturas com uma estrutura física, recursos, comunicação e papéis profissionais diversos; por último, a turma onde a composição e a forma como os docentes se apresentam, se relacionam e comunicam com os alunos faz a diferença entre a disciplina e indisciplina.

Considerando que alunos e docentes na sala de aula aprendem a lidar com a deficiência com o contacto com elementos da turma com necessidades educativas especiais, estas devem ser consideradas mais como uma diferença na sala de aula, entre tantas outras. Heacox (2006, pp. 13 – 16) faz a referência a um conjunto de características que têm que ter em conta quando se leciona e que são: *capacidades cognitivas, estilos de aprendizagem, fatores socioeconómicos e familiares, disponibilidade, ritmo de aprendizagem, influências do sexo, influências culturais/técnicas, a forma como os alunos valorizam a aprendizagem e confiança para aprender. A*

palavra que está implícita nesta listagem é dispersão sendo que o desafio está em encontrar um conjunto estruturado de estratégias para que o docente possa dar mais atenção aos alunos com mais dificuldades, nomeadamente, os com necessidades educativas sem descurar o resto dos alunos

A família é um fator importante da integração da criança com necessidades educativas especiais (Correia & Serrano, 1999) na sua aprendizagem. Uma criança que seja portadora de qualquer deficiência pode ter além da escola, as terapias necessárias ao seu desenvolvimento. Coloca-se sempre o problema do estigma de ter um filho com deficiência, atitude que se pode refletir na sala de aula. A escola, segundo Correia & Serrano (1999) citando Allen (1992)⁷, tem que entender que associadas ao aluno podem estar constrangimentos financeiros associados aos custos de equipamentos, despesas médicas e necessidades específicas. Inúmeras situações familiares podem estar associadas à deficiência, a fadiga da família pela necessidade de maiores cuidados, noites mal dormidas, sem terem tempo para si, ciúmes de irmãos e problemas conjugais. A escola é um apoio não só ao aluno, mas a toda a família.

⁷ Allen, K. E. (1992). *The exceptional child: Mainstreaming in early childhood education*. Albany, New York: Delmar.

Mas como integrar o aluno com necessidades educativas especiais na sala de aula? Nielsen (1999) indica que primeiro há que criar um ambiente inclusivo em que

“(...) o professor não só deve transmitir sentimentos positivos como deve também revelar-lhes afecto. As atitudes do professor são adoptadas pelos restantes alunos. A criação de um ambiente positivo e confortável é essencial para que a experiência educativa tenha sucesso e seja gratificante para todos os alunos.” (Nielsen, 1999, p 23).

Isto implica ter informação prévia sobre o aluno para preparar o espaço para as suas necessidades; ao docente cabe o planejar das suas estratégias e preparar a turma para o acolher. Mais uma vez este autor toca num ponto-chave dizendo:

“As necessidades básicas de um aluno com NEE são as mesmas que as de um aluno do regular. (...) Para que o aluno com NEE possa crescer emocional e socialmente, é necessário que receba o apoio e a aceitação dos seus companheiros, dos seus professores e dos seus pais.” (Nielsen, 1999, p. 26).

O problema colocado por Correia (2006) é que apesar da Declaração de Salamanca, a escola inclusiva pode tornar-se um local de exclusão com a criação de uma estrutura onde os profissionais não cooperam, os Programas Educativos Individuais não funcionam, a escola não tem os recursos para a inclusão. Os docentes aplicam o estilo de ensino homogéneo e não diferenciado e o aluno é colocado na turma sem o apoio da Educação Especial.

1.5. – O aluno com Paralisia Cerebral.

A ideia de escola inclusiva tem sido o ponto de partida para o problema central: as estratégias dos docentes do Ensino Regular e da Educação Especial na inclusão escolar da criança/adolescente com Paralisia Cerebral. O problema é parte de algo maior que inclui outras crianças com necessidades especiais, mas os meios, e a organização escolar são comuns a todos. Importa centrar na especificidade da Paralisia Cerebral como deficiência.

O que é a Paralisia Cerebral? Numa perspetiva médica, segundo Miller (2002)

“Paralisia Cerebral não é doença, nem condição patológica ou etiológica e o uso desse termo não sugere causa ou gravidade. Ao contrário, esse termo denota uma série heterogénea de síndromes clínicas caracterizadas por ações motoras e mecanismos posturais anormais. Estas síndromes são causadas por anormalidades neuropatológicas e suas expressões clínicas podem mudar à medida que o cérebro se torna maduro, não existe uma doença ativa.” (Miller, 2002, p. 1)

Desta definição retiram-se duas ideias: 1) a Paralisia Cerebral não é uma doença, é uma síndrome que afeta a motricidade e a mobilidade, que tem origens em lesões ou aspetos anormais do cérebro; 2) Como deficiência o seu principal impacto é o motor. O autor descreve o que a Paralisia Cerebral faz a um ser humano em termos motores não falando em paralisia, mas

em paralisias Miller, (2002, pp. 3 – 7) lista os compromissos que podem existir:

- Síndromes espásticas que comprometem as pernas;
- Displégia que pode afetar de um a três membros;
- Displégia espástica que afeta os membros superiores;
- Quadriplégia que afeta os membros superiores e inferiores;
- Hemiplégia que compromete um dos lados do corpo;
- Síndromes discinéticas – que provocam movimentos involuntários (por ex babar);
- Síndromes atáxias – relacionadas com descoordenação e postura física. Quando surge no nascimento pode levar a problemas de fala e em consequência disso afetar a capacidade intelectual;
- Síndromes atónicas – dificuldades no andar que afetam o cérebro e levam ao retardamento mental, é uma Paralisia Cerebral atípica.

A Paralisia Cerebral é, segundo Miller, (2002, p. 7) *“sempre acompanhadas por outros distúrbios da função cerebral. Entre estes distúrbios destacam-se as anomalias cognitivas, visuais, auditivas, linguísticas, sensitivas corticais,*

de atenção, vigilância e comportamento.” O que significa que apresenta características de várias deficiências.

Segundo Gersh, (2007) a Paralisia Cerebral é consequência de malformações que acontecem como consequência do parto, provocando danos neurológicos associados à falta de oxigénio, acidentes que causem derrames no cérebro, problemas metabólicos, infeções do sistema nervoso.

A criança com Paralisia Cerebral (Gersh, 2007a) necessita de várias intervenções médicas assim como de constante acompanhamento médico. Podem ter convulsões, problemas gastrointestinais, infeções urinárias, problemas auditivos, problemas visuais, e problemas motores, para os quais são utilizados órtoses, talas e aparelhos para correção. Tudo isto numa ótica de prevenção e recuperação das capacidades da criança. Há que pensar no tempo e meios financeiros necessários às famílias para estes e outros tratamentos.

Segundo Muñoz, Belasco & Suárez (1997), a criança com Paralisia Cerebral, necessita de uma intervenção precoce e de aceder a terapias e materiais ortopédicos para que possa ter a maior autonomia possível na escola. Nada impede que a criança tenha uma escolaridade. É um direito. Cabe à escola elaborar um plano assim como fazer as devidas adaptações

arquitetónicas com a adequação ao espaço, casas de banho adaptadas, rampas, elevadores, se necessário. Na sala de aula há que ter em conta as características dos alunos. Segundo os autores, a maioria não tem deficiência mental associada, mas pode ausentar-se por motivos de saúde, assim como pode ter problemas sensoriais e de comunicação. É importante conhecer a história do aluno com as suas características para o docente poder intervir. A atuação em nada difere de qualquer criança com necessidades educativas especiais. Na sala de aula a Paralisia Cerebral segundo Nogueira (2009) citando Basil⁸ (1995) e Andrada⁹ (2000), enfrenta um conjunto de combinações de várias deficiências tendo em comum problemas motores. Ainda no mesmo sentido há situações que se assemelham muito à Paralisia Cerebral tornando-se difícil fazer distinções.

Uma das características do aluno com Paralisia Cerebral é a constante presença em parte ou ao longo da vida de equipamentos ora manuais ora informáticos. Os equipamentos manuais estão presentes na recuperação do aluno como órteses, talas e aparelhos (Jarrett, 2007) e muitos instrumentos utilizados nas sessões de fisioterapia. Em termos de

⁸ Basil, C. (1995). Os alunos com paralisia cerebral: desenvolvimento psicológico e educação: Necessidades Educativas Especiais e aprendizagem escolar. (pp. 252-271). Brasil: Porto Alegre. (Original publicado em 1993).

⁹ Andrada, M. G. (2000). Paralisia cerebral – etiopatogenia/diagnóstico/intervenção. Lisboa.

tecnologias de informação e comunicação, há uma grande referência às crianças que aos problemas motores juntam problemas de comunicação (Nogueira, 2009) que podem tornar necessário o uso aos Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação e a utilização de sistemas gráficos com a utilização de sistemas de comunicação com a utilização de objetos e símbolos como os Símbolos Pictográficos para Comunicação (SPC) que podem ser manuais ou eletrónicos.

Neste sentido Nunes (2001) vem mostrar que a utilização de equipamentos não é exclusiva para alunos com Paralisia Cerebral mas para todos os deficientes motores e com problemas de comunicação. Neste mesmo documento, as tecnologias estão integradas nas práticas inclusivas, assim como mostra que mesmo os objetos do dia-a-dia podem ser considerados como tecnologia na melhoria da motricidade dos alunos. Esta é mais que uma visão teórica e está orientada para aspetos práticos.

Tetzchener & Martinser (2000, p. 42) referem-se à tecnologia aplicada ao aluno com necessidades educativas especiais denominando-as como tecnologias de apoio para a comunicação, definidas como “(...) *um conjunto de equipamentos e dispositivos que auxiliam o seu utilizador a expressar-se*”. As tecnologias são divididas em tradicionais e de alta tecnologia. As tecnologias de apoio são manuais

compostas por tabelas ou tabuleiros onde podem ser dispostas palavras, símbolos ou imagens, que por meios manuais ou eletrónicos permitem selecionar e colocá-los numa dada ordem. Rápido de utilizar quando se tem um vocabulário pobre, mas lento quanto mais rico este é. As altas tecnologias, numa referência aos programas informáticos permitem ultrapassar os limites de um tabuleiro ou tabela para dispor símbolos como os *Pictogram Ideogram Communication* (PIC) e Símbolos Pictográficos para Comunicação (SPC), como jogo ou em atividades diversas. A informática e equipamentos de gravação de som permitem ainda sintetizar a fala para aqueles que não conseguem expressar-se. A par destes equipamentos estão associados os seus acessórios, teclados, joystick. O grande problema que se coloca é o preço de tais equipamentos.

Como é que o tema tem sido estudado? A Paralisia Cerebral tem sido muito estudada. No Sage Journals, site de artigos científicos aparecem cerca de 8373 títulos estando a maior parte destes artigos associados ao modelo médico. Como exemplo destas contribuições Pinto & Gardner (2014) falam nos benefícios da comunicação utilizando um iPad, com os meios de comunicação aumentativa alternativa numa criança sem linguagem verbal. No campo ensino, Salend, Johansen, Mumper, Pike. & Dorney (1997) mostram as virtualidades do ensino cooperativo em crianças com Paralisia

Cerebral salientam a necessidade de criação de um ensino inclusivo criando um sentimento de comunidade na escola. Stephenson, Carter & Arthur-Kelly (2010) vêm mostrar importância da formação de docentes que lidam com estudantes com deficiências severas. A revisão de literatura presente está longe de ser exaustiva, o seu objetivo é criar um paradigma de codificação que segundo Strauss & Corbin (2008) é um auxiliar para o investigador em caso de necessidade e para enfrentar a complexidade de um dado problema. É uma estrutura, porque as coisas não surgem do ar, existem dentro de um contexto que vai do macro para o nível micro que ajuda a capturar a complexidade.

1.6. - Síntese das contribuições teóricas

Educar e ensinar, no sentido das estratégias dos Docentes do Ensino Regular e da Educação Especial coloca-se dentro de uma realidade complexa, multidimensional e especialmente problemática. A linguagem utilizada vem sempre no plural, com os termos áreas temáticas, problemas e teorias.

A complexidade advém no facto de quando de fala de integração dos alunos com Paralisia Cerebral no meio escolar com os desafios que isto coloca aos docentes, estão presentes fatores associados ao docente, ao aluno, à escola, à família, e

à comunidade envolvente, no que se designa por escola inclusiva (Ainscow, Dyson, Goldrick & West, 2013).

Para lidar com esta complexidade utilizou-se a *Grounded Theory* combinando a corrente clássica com a straussiana, está presente um paradigma de codificação (Strauss & Corbin, 2008), indicando que se pode recorrer à teoria sempre que necessário ao longo da pesquisa. Na forma clássica (Glasser, 2008) as questões mais teóricas são guardadas para o final da pesquisa. Dadas as contingências associadas a esta tese, a presente construção, é resultado da necessidade de corresponder apenas aos elementos que os participantes indicaram como relevantes, reduzindo-se assim a complexidade, tal como Lincoln & Guba (1985) referem. O elemento organizador foi a procura da categoria central e resolver a principal preocupação do participante (Strauss & Corbin, 2008; Glasser, 1998).

Um outro elemento organizador foi a atitude ética da investigadora que encontrou correspondência na literatura que se traduz pelo princípio de que não se deve partir para o campo com qualquer preconceção (Glasser, 2013). Sendo que a literatura é parte do trabalho científico, parte-se da ideia que não se deve enfatizar o problema da deficiência, mas sim vê-lo à luz de um problema social mais amplo, o da diferença (Wieviorka, 2002, 2002a), sendo que em comum com este

problema está a não aceitação de quem é diferente. Os problemas que os docentes têm com estes alunos devem ser vistos no seu contexto concreto da sala de aula e atividade profissional, transversais a todos os alunos que necessitem de uma atenção especial pontual ou continuada.

O objeto de estudo são as estratégias que os Docentes do Ensino Regular e Educação Especial com os alunos com Paralisia Cerebral. O centro é sempre a escola e os espaços onde se realiza a sua atividade.

O centro é sempre o aluno com Paralisia Cerebral visto pelos docentes e o reflexo nas suas estratégias de ensino.

No que concerne à Paralisia Cerebral, há o predomínio de uma abordagem médica, e segundo Rosenbaum & Rosenbloom, (2012, p. 4) citando Rosebaum et al.¹⁰ (2007), numa tradução livre, a *Paralisia Cerebral descreve um grupo de desordens permanentes de desenvolvimento do movimento e postura, causando uma limitação, que são atribuídas a distúrbios não progressivos que ocorrem em desenvolvimento fetal ou cérebro infantil.*

Esta deficiência tem, como se observa, origem em lesões cerebrais que segundo a maioria dos autores leva a um leque variado de consequências, motoras, percetivas, cognitivas e de

¹⁰ Rosenbaum, P., Paneth, N., Leviton A., Golstein, M. & Bax, M. (2007). Definition and classification document. In Baxer, P. (Ed.). The definition and classification of cerebral palsy. *Dev Med Child Neurol* 49 (Suppl. 2): 8 - 14

comunicação (Miller, 2001; Gersh, 2007a; Andrada, 2003; Rosenbaum & Rosenbloom, 2012) sendo muitas vezes difícil de a distinguir de outras deficiências.

A literatura ligada à Paralisia Cerebral apresenta uma preocupação central, além de dar uma compreensão científica do problema, constituir-se como uma ajuda para pais, educadores e docentes, que têm que lidar com o problema. Uma primeira dimensão do problema consiste na necessidade de um constante acompanhamento médico, com várias cirurgias corretivas e fisioterapia (Gersh, 2007a, Jarrett, 2007). A noção apresentada é que as famílias vão precisar de muitos recursos e o processo de correção motora é doloroso. A segunda dimensão é que é preciso ter em atenção além dos recursos já indicados que estas crianças vão necessitar de adequações e apoios a nível escolar (Muñoz, Belasco & Suárez, 1997).

É importante compreender que esta tese não é sobre a Paralisia Cerebral do ponto de vista médico. As referências apresentadas servem apenas para compreender a extensão do problema.

A docência entra nesta revisão de literatura. O que se observou neste sentido é que os problemas associados ao ensino não mudaram assim como os desafios que se colocam

hoje não se alteraram significativamente. Qual é o problema geral? O ensino para todos.

Mais uma vez a problemática está na preparação dos docentes para lidar com uma escola para todos. A Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), que tem por desafio incluir alunos de origens étnicas, pertencentes a grupos socialmente diferentes e, ainda, com Necessidades Educativas Especiais. Durante muito tempo a escola estava apenas acessível a alguns, sendo que, progressivamente se foi alargando, nomeadamente às mulheres (Candeias, 2005; Aries, 1988).

Muitas vezes parece perdurar uma visão tradicional do ensino e uma escola estandardizada, rígida, dirigida ao aluno tipo ou mais usual, sem ter em conta as diferenças entre alunos e classes sociais (D'Andreia, 1979), um modelo de ensino tradicional (Pernoud, 2000) fortemente burocratizado e estandardizado, efetuado de forma igual para todos. Isto explica as dificuldades na sala de aula em aplicar um ensino diferenciado promover o trabalho em equipa, abrir a escola ao exterior, presença de pedagogias específicas para crianças com necessidades educativas especiais, e criar mecanismos de apoio à integração, para que cada aluno progrida segundo as suas capacidades.

A literatura salienta os conceitos de adaptar o ensino ao aluno (Rief & Heimenburg, 2000), administrar a progressão das

aprendizagens (Arends, 1995; Perrenoud, 2000a; Maset, 2011), promover aulas inclusivas e desenvolver o ensino cooperativo. Todos estes conceitos desafiam o professor a adaptar o ensino não apenas à turma como às características de cada aluno.

O docente, no ato de ensinar, tem que ter em conta a capacidade de aprendizagem, características familiares, cultura e forma como o aluno valoriza a aprendizagem. No contexto de uma sala de aula isso implica uma maior atenção aos alunos que a necessitem, e uma maior dispersão do docente, por ter que lidar com a diversidade na sala de aula.

Esteves (1999) apresenta bem este problema uma sociedade que desvaloriza cada vez mais o trabalho docente e ao mesmo tempo aumenta cada vez mais as funções, num aumento da sua complexidade. Ensinar (Day, 2000) implica um esforço de constante formação. O espelho desta complexidade está também na família. Perrenoud, (2000a) refere a necessidade de conseguir a cooperação da família nas aprendizagens escolares e Montadon, & Perrenoud (2001) salienta a interferência direta e indireta na escola quando as agendas familiares não coincidem com as da escola.

No caso dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, incluindo-se aqui a Paralisia Cerebral, a colaboração torna-se ainda mais importante para o desenvolvimento social

e emocional do aluno e a sua integração na sala de aula. (Nielsen, 1997).

O ensino individualizado (Heward, 2010) implica não só conhecer toda a legislação, implementá-la, fazer a ponte com os pais, conhecer aprofundadamente as problemáticas de cada aluno, remover obstáculos pessoais e sociais associados à escola e comunidade.

É importante perceber que a inclusão do aluno com Paralisia Cerebral passa pela colaboração entre ambos os grupos de docentes. Importa compreender a complementaridade entre estes dois atores (Ferreira, 2007) e a importância da coordenação entre os diversos intervenientes (Crespo et al., 2008) numa mesma função, ensinar alunos com Necessidades Educativas Especiais.

O problema está na passagem de uma escola para alguns para uma escola para todos e os desafios da variedade, multiculturalidade e deficiência.

Capítulo 2 – Metodologia

2 – Estudo qualitativo

2.1- Razão da opção por um Estudo Qualitativo

Esta tese situa-se numa base puramente qualitativa, como Stake (2010, p. 11) afirma que qualitativamente passa pela importância da experiência pessoal, intuição do investigador e compreensão do fenómeno em estudo, aceitando-se alguma subjetividade.

Aprofundando um pouco este aspeto pergunta-se o porquê da desta escolha? A resposta está noutra interrogação: O que é a pesquisa qualitativa? Saldaña (2011) indica que, à semelhança da literatura, é uma abordagem que abarca vários géneros, múltiplas disciplinas e suas combinações. O mesmo é afirmar que existem muitas classificações. Creswell, (2013) apresenta cinco formas de o fazer. O mesmo divide-as em *Narrative Research*, *Phenomenological Research*, *Grounded Theory Research*, *Ethnographic Research* e *Case Study Research*, Isto apenas para dizer que a pesquisa qualitativa é um termo que abarca múltiplas situações e que cada classificação, abordagem ou corrente nela contida tem de ser vista no seu contexto, âmbito e proposta.

A procura de uma caracterização e definição de pesquisa qualitativa leva a que se faça uma observação. Denzing (2005), um dos autores mais críticos das formas tradicionais de fazer

ciência, incorpora o espírito crítico das metodologias qualitativas e convida o investigador a romper com as versões oficiais. No artigo “Indians in the park” não está apenas a versão oficial sobre os nativos norte americanos, mas o convite a divergir e procurar novos caminhos. As metodologias qualitativas são críticas, abertas, variadas e diferentes e é este o seu principal traço.

Correspondem a um conjunto de metodologias abrangentes que abarcam uma variedade de disciplinas, campos e assuntos que se cruzam entre si. A investigação está centrada no investigador que recolhe informação, interpreta e dá significado ao que lhe é dado, recorrendo a várias técnicas de forma naturalística, tornando o mundo visível (Denzin & Lincoln, 2011).

Numa perspetiva mais europeia, Paillé, (2006) apresenta uma variedade de autores que de uma forma conjunta permitem dizer o que é a pesquisa qualitativa.

Renahy & Sorignet (2006) indicam que é necessário por um lado a familiarização e distanciação. O investigador tem que se integrar, sentir, envolver-se, sem nunca perder a sua identidade, identificar o que é seu e o que é do campo. A pesquisa qualitativa exige reflexividade.

Cefai (2006) defende a necessidade de ter uma perspetiva pragmática na investigação, porque é impossível

regular e prever tudo o que acontece no campo. Confere-se ao investigador autonomia para tomar as suas decisões antes, durante e ao sair do terreno.

Bizeul (2006) mostra como os recursos psicológicos do investigador são importantes, salientando a capacidade para quem os experimenta se colocar no lugar do outro.

Hemel (2006), numa perspetiva mais clássica das Ciências Sociais, indica a necessidade de uma objetivação do mundo social, transformar dados subjetivos em dados objetivos.

Pallé (2006), fala da importância do sujeito na interpretação: o quem, com a identidade do investigador; o eu, com a individualidade que permite fazer as diferenciações; o ser, com o nível consciência; o ser que age e se implica na ação, por último, interpretar é um direito à imaginação e criatividade. No entanto interpretar ultrapassa os limites do sujeito e é muito mais complexo.

Soutet (2006), fala da investigação como um trabalho de detetives, onde é preciso utilizar a razão, intuição, imaginação com um processo dedutivo e abduutivo.

Pourtois, Desmet & Lahaye (2006), apresentam os problemas associados à pluralidade das Ciências Sociais. Há oposição epistemológica entre as ciências tradicionais e antropossociais. As primeiras defendem a separação do sujeito

do objeto de estudo. Nas segundas não há esta distinção, é o sujeito que conhece, decide, interage e adapta os procedimentos de investigação. Em relação à pergunta efetuada sobre o que é a pesquisa qualitativa, não há uma forma de ver a realidade, mas sim várias, com a possibilidade de diferentes combinações.

Em resumo, as pesquisas qualitativas requerem reflexividade, pragmatismo, importância dos recursos psicológicos do investigador, necessidade do objetivar aspetos subjetivos, o ser humano como o elemento central na interpretação na pesquisa, a importância da intuição combinada com a razão e a imaginação e a variedade de paradigmas ou versões da realidade retratadas como um problema. Em comum há o reconhecimento que uma metodologia qualitativa assenta na ideia central que o ser humano é o centro do conhecimento que faz a investigação, sendo que a variedade, relativismo, subjetividade não podem ser eliminados, mas apenas objetivados transformando em abstrações, conceitos e teorias.

2.2. Uma abordagem qualitativa orientada para aspetos práticos

Neste trabalho a problemática, aspetos teóricos e metodologia estão orientadas para situações concretas que moldam todas as decisões tomadas. A opção por uma

abordagem qualitativa passa pela necessidade de todo o desenho se adaptar às diversas contingências, o que implica ser flexível e abrir-se às soluções que melhor se adaptem à realidade concreta, sem limitações impostas à partida.

Um dos primeiros aspetos práticos que se colocam a qualquer investigador é a escolha de uma metodologia a aplicar à sua investigação. Deshaies (1997) apresenta o investigador como sujeito na investigação, aquele que faz opções, escolhe as leituras, organiza as ideias, formula e delimita o problema, analisa, avalia a informação, tira inferências sobre os dados, ordena os dados, interpreta, aplica os procedimentos e apresenta conclusões. No centro do trabalho científico está o ser humano como sujeito que conhece o que significa que independentemente de se estar numa metodologia qualitativa ou quantitativa, não o podemos ignorar.

Que opções se apresentam aos investigadores nas Ciências Sociais? Alarcão (2014), refere vários dilemas que se apresentam ao investigador. O primeiro dilema é o da escolha, de excluir um caminho para poder avançar, sendo que a escolha está, geralmente, entre uma abordagem predominantemente quantitativa ou qualitativa, sendo que mesmo as abordagens mistas estão sob esta divisão. O problema subjacente está no predomínio das metodologias quantitativas a nível académico.

As metodologias qualitativas são científicas segundo Alarcão (2014) que recorrendo a Boavida & Amado¹¹ (2008) e a Bronowski, diz que a variedade de ciências, abordagens, e mudanças indicam que a subjetividade é parte da ciência. Segundo Alarcão, (2014, p. 111) “*O que constitui o motor da ciência é a capacidade de identificar problemas e encontrar soluções, processo que envolve a atitude de questionar, mesmo que as perguntas pareçam sem sentido*”.

Uma consignação de fatores levou a que, na presente investigação, se escolhesse uma metodologia qualitativa.

O primeiro é que a deficiência, não apenas a Paralisia Cerebral, tem sido objeto de preconceito e estigmatização social. (Johnson, 2001). De facto, no trabalho de campo houve inúmeras recusas na participação. Isso obrigou a mudanças a nível de objeto de estudo e a uma flexibilidade a nível dos métodos e técnicas.

O segundo tem a ver com o facto da investigadora além de ser Docente da Educação Especial também é portadora de Paralisia Cerebral. Ora isto implica o envolvimento pessoal na pesquisa colocando em causa os cânones da separação do sujeito e do objeto de investigação tão presentes nas metodologias quantitativas (Silva, 1986). Há uma abertura a formas alternativas de pensar ciência tal como a autoetnografia

¹¹ Boavida, J. & Amado, J. (2008). *Ciências da Educação. Epistemologia Identidade e Perspectivas*. (2ª Ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

(Adams, Jones. & Ellis, 2015) como forma do investigador sentir, pensar e posicionar-se na investigação e também autobiografia (Lapadat et. al. 2010) como forma de se conhecer e compreender.

O terceiro fator está relacionado com o desejo inicial de aprender com docentes, pais, e alunos, na construção de conhecimentos aprofundados sobre os tópicos, participantes processo de pesquisa e sobre o próprio investigador (Rossmann & Rallis, 2012, p. 32). Tal tarefa implica interação num dado contexto, abrindo-se a novos saberes e sensibilidades numa lógica de descoberta.

Por último, a questão da adaptação da investigação à pessoa com deficiência, associada à investigadora. Há uma maior abertura a uma procura de soluções técnicas e metodológicas para novas situações que vão surgindo. Frost et. al. (2010), referem-se ao pluralismo metodológico na pesquisa qualitativa como uma ferramenta ao serviço do investigador com a possibilidade de combinar diferentes metodologias. Alguns dos termos utilizados são *bricolage* (Yardley, 2008), métodos orientados qualitativamente, mistos e de desenho múltiplo (Morse, & Maddox, 2014). Os mesmos autores indicam como metodologias que fazem esta síntese, *Grounded Theory*, *Foucauldian Discourse Analysis*, *Narrative Analysis*, *Interpretative Phenomenological Analysis*.

Sintetizando, afirma-se que apenas uma metodologia qualitativa, pode aceder a campos de estudo difíceis e instáveis permitindo realizar as várias adaptações, adaptar-se às circunstâncias particulares das comunidades científicas e seus investigadores, entre elas a posse de uma deficiência. Não se está a fazer nada de novo, mas a utilizar ferramentas disponíveis a todos os investigadores que querem aprender, aprofundar conhecimentos, estarem abertos à novidade.

Nos parágrafos anteriores, foram utilizados termos como pluralismo metodológico (Frost N. et. al., 2010), bricolage (Yardley, 2008) e métodos orientados qualitativamente, mistos e de desenho múltiplo (Morse, & Maddox, 2014). A escolha das contribuições metodológicas, teve em conta o contexto de investigação como um todo, seguindo o critério da compatibilidade entre metodologias. A primeira e organizadora das restantes, a *Grounded Theory* (Morse, & Maddox, 2014) que é fruto da síntese entre várias metodologias e campos do saber.

O estudo de casos está na origem desta tese e tinha como objeto, de estudo crianças com Paralisia Cerebral e Baixa Visão. Com o tempo e a evolução do campo, passou para os docentes da Educação Especial e Ensino Regular que tiveram ou têm alunos com Paralisia Cerebral. O centro de

estudo deslocado nos docentes continuou, nas crianças e jovens com esta problemática.

Um estudo de casos é segundo Yin (2014, p. 16), “*an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon (the case) in depth and within its real-world context especially when the boundaries between phenomenon and context may not be clearly evident.*”. No caso da Paralisia Cerebral em contexto escolar, esta definição aplica-se perfeitamente, porque, quer no caso dos alunos quer no trabalho dos professores com esta deficiência, não existe muita informação disponível.

No início desta tese estava presente, um estudo de casos múltiplo, que implicava, a comparação entre os diversos casos, assim como, a presença de uma abordagem antropológica nos procedimentos no terreno (Yin, 2014).

A *Grounded Theory*, na sua origem, tem os contributos do método comparativo, estudo de casos e etnografia, (Glasser & Strauss, 1967). Como estas metodologias, para serem aplicadas, necessitam de ter um enquadramento teórico prévio, foi-se para o campo apenas com um tema uma pergunta de partida e um problema em construção. A *Grounded Theory* serviu para dar sentido e organizar criticamente todos os dados recolhidos.

2.3. Ponto de partida

2.3.1. - Representações do eu na investigação

Dado que a investigadora é simultaneamente docente e portadora de Paralisia Cerebral e Baixa Visão, coloca-se o problema da familiaridade com o tema. Yin (2011, p. 270) utiliza o termo inglês “*bias*” em que o investigador traz para o campo as suas características, crenças e cultura. Esta é ainda mais verdadeira dado que a mesma foi e é parte do universo em estudo.

Em questão está a luta com as preconceções. Para Charmaz (2014), isto passa pela reflexividade, ou seja, a capacidade de o investigador questionar-se e distinguir o que é seu e o que é do campo, sendo que ter uma familiaridade com o campo pode ser uma vantagem.

A investigadora optou por indicar o seu ponto de partida utilizando a obra de Goffmann (1993). *A Apresentação do Eu na Vida de Todos os Dias*. Aí o mundo é visto como um teatro no qual cada um representa um papel, que pensa ser o mais adequado. O ator vê e é visto, neste caso é: Como um investigador, docente e portador de Paralisia Cerebral e Baixa Visão vê e é visto? Esta parte por ser muito pessoal vai ser efetuada na primeira pessoa.

2.3.2. - Nota Autobiográfica

2.3.2.1. - Eu com deficiência

Adquiri a Paralisia Cerebral com 22 meses em Moçambique devido à picada de um mosquito que me causou Paludismo, o Paludismo Falciparum (considerado como o paludismo mortal) onde estive 5 dias em coma. Em resultado disso fiquei com lesões ao nível da visão e da parte motora, mas sobrevivi.

Como tem sido a minha vida? Uma luta constante contra o preconceito que insiste no facto de ver as minhas limitações e não ver as potencialidades. A vida de um deficiente, qualquer, é uma afirmação constante das suas capacidades.

Nessas lutas, não poderei nunca esquecer o grande apoio dos meus pais. Posso até mesmo dizer que se não fossem eles eu não teria chegado aonde cheguei. Sempre me apoiaram e ajudaram naquilo que eu sempre precisava. Estavam sempre alerta comigo.

2.3.2.2. Eu Docente

As limitações com que fiquei não me impediram de fazer a escolaridade toda, tirar o Curso do Magistério Primário, o Curso Complementar de Formação, a Especialização, o Mestrado e agora o Doutoramento. Também fiz o curso de Braille e o de Língua Gestual.

Ainda me lembro como se fosse hoje, quando estava no meu estágio do Curso do Magistério Primário, que a minha orientadora me pediu à frente das crianças para escrever com a mão direita. Como viu que eu não era capaz insistiu e pediu-me que usasse o apagador na mesma mão. Ora isso era completamente impossível de fazer.

Senti-me verdadeiramente magoada por ver que uma orientadora não possuía sensibilidade para lidar com uma futura professora deficiente.

Mas a vida de uma portadora de Paralisia Cerebral, como docente é cheia de dificuldades. Recentemente fui diminuída por uma colega perante os pais, quando aquela referiu estava provisória no lugar por ter Paralisia Cerebral. A este evento seguiram-se atitudes semelhantes de outros elementos que mostraram a mesma atitude. Há muita discriminação por ser-se deficiente. Não seria grave se não fossem os mesmos que cuidam de crianças com multideficiência.

Mas também tive situações, na minha prática, muito gratificantes em que os alunos percebiam muito bem o meu problema e ajudavam-me. Tive um aluno que, até, logo pela manhã, ia-me buscar à paragem do autocarro e ajudava-me a levar para a escola tudo quanto eu tinha para levar.

2.3.2.3. Eu investigadora

A posse de qualquer deficiência é uma limitação que o próprio não pode negar, mas não se pode deixar levar por a mesma, tem que adaptar, ser engenhoso, encontrar soluções para os problemas.

De uma forma geral tive que adaptar métodos e técnicas para poder fazer este trabalho. O maior problema colocou-se em distinguir o que era meu e o que era do campo, facto que verifiquei que muito de meu estava no meio estudado. Era necessária uma reflexividade acrescida.

2.3.2.4. Eu visto pelo participante

O participante fica espantado ao ver-me fazer trabalho de campo, fazer um Doutoramento. Muitos acederam participar apenas para satisfazer a sua curiosidade. Há uma clara influência no campo, o facto de ser feito por um investigador com deficiência, especialmente quando em estudo estão os que lhe são semelhantes.

Verifiquei também posteriormente que as afirmações de alguns entrevistados, divergiam, das suas ações. Voltando à obra de Goffmann (1993) os participantes quando mudam de cenário mudam os comportamentos.

Ainda hoje sou olhada de lado, mas eu já aprendi a viver com isso. Sei que aos olhos da sociedade serei sempre vista assim. E o mais engraçado é que no meu trabalho de campo a

última questão era se a Paralisia Cerebral era impeditiva de se ser alguém na vida. Todos os meus entrevistados responderam que não. Ora fala-se na teoria, porque depois na prática é tudo muito diferente. Aparece alguém com Paralisia Cerebral, e já tudo o que se disse na teoria é completamente diferente.

2.4. - Adaptações metodológicas à pessoa com deficiência

Como se pode depreender nos parágrafos anteriores, a investigadora é portadora de Paralisia Cerebral e Baixa Visão e o seu orientador é invisual.

Em primeiro lugar (Bivar et. al, 2003) há que ter a noção da diferença entre um invisual e um portador de Baixa Visão. Para um invisual não se coloca a questão da iluminação do espaço, tamanho da letra ou cor com que é escrita, tudo depende de desenvolver uma capacidade tátil para ler e escrever em Braille. Bivar et. al, (2003, p. 73) dizem:

“Quase sempre um estirador, uma luz natural ou artificial do lado esquerdo, um lugar à frente, ajuda o aluno com baixa visão a ver melhor, assim como papel sem brilho, tinta preta, folhas com linhas bem espaçadas e negras. Pontos de referência na sala de aula e nos locais mais usados, ajudam-no a orientar-se”

Poder-se-ia continuar com exemplos, mas a leitura da obra destes autores mostra duas realidades práticas. Tal como os invisuais, os portadores de Baixa Visão na sua deslocação são semelhantes quanto à utilização de pontos de referência, novos

caminhos implicam alguma dificuldade e mais tempo a conhecer. A segunda realidade está na leitura e escrita e na necessidade de ampliar material, assim como, associada a esta dificuldade em ler textos longos. O mesmo se aplica na escrita.

No caso da investigadora, esta reconhece objetos e rostos perto entre um a dois metros de distância conforme condições ambientais, sendo que estes quanto mais longe estão, mais distorcidos surgem. Ao longe as formas são importantes para reconhecer onde se está. Na leitura e escrita procura ser simples, prática, independentemente do tamanho da letra, que tem de ser ampliado. Tem de aproximar o rosto do papel, e no ecrã ampliar seis vezes o tamanho normal. A escrita e leitura é mais demorada, pelo que, mesmo profissionalmente, tudo se faz, antecipando, fazendo tudo com muita antecedência, planeando, adaptando, ser organizada um pouco à imagem dos invisuais e utilizar a seu favor a capacidade visual que dispõe.

Quanto à Paralisia Cerebral presente na investigadora, corresponde a uma hemiparésia que afeta o lado motor direito (Miller, 2002), de um modo geral corresponde à descrição de (Rosenbaum & Rosenbloom (2012, p. 177) *“those who are likely to be most independent will generally have a good health, preserved cognition and few mobility limitations”*, é

completamente independente apresenta, no entanto, algumas limitações a nível motor, características da Paralisia Cerebral, visíveis a um olhar mais atento.

A pergunta que está presente em toda a tese é “Que consequências tem no desenho de investigação, ser portador de uma deficiência?” A resposta é de ordem prática, sendo que, é necessário ter em conta o investigador concreto com as suas potencialidades e limitações. De uma forma geral Berker & Yalcin (2010) indicam que:

“Abnormal muscle tone, disturbance of balance mechanisms, muscle weakness and loss of selective motor control lead to an inability to stretch muscles. Muscle weakness, spasticity, and contractures [D] also result in abnormal skeletal forces which cause bone deformity [E] as the child grows older.” Berker & Yalcin (2010, p.10)

A Paralisia Cerebral, apresenta principalmente problemas de coordenação motora, os quais podem provocar alterações a nível ósseo. Estes autores documentam a grande variedade de configurações que esta deficiência pode tomar. No caso da investigadora afetou os membros do lado direito, braço e perna. Graças a uma família esclarecida, teve acesso a todos os meios, daí que na mobilidade, apresenta traços muito pequenos, que podem causar algum problema de equilíbrio, com facilidade de quedas, procura sentar-se se fica muito tempo de pé, problema que é reduzido com a prática desportiva. A nível da mão e braço direito, há limitações de

motricidade fina, em que consegue agarrar objetos, mas torna difícil tarefas de precisão, como por exemplo escrever à mão e ao computador.

Não é possível à investigadora, fazer uma investigação, sem fazer adaptações a todos os níveis. Um invisual e um portador de Paralisia Cerebral, ao terminarem a escolaridade não deixam de o ser, de ter as suas dificuldades, a grande diferença é que aprenderam estratégias de como lidar com as suas limitações e potencialidades.

2.4.1 Adaptações da investigação à pessoa com deficiência.

Que adaptações são necessárias? No caso da investigadora ter apenas 30% de um olho implica simplificar enunciados, porque só vê letra com tamanho 16. As limitações visuais já relatadas uma dificuldade em reconhecer percursos, sobretudo novos, está dependente de transportes públicos o que limita âmbito territorial, a falta de motricidade fina na mão direita implica que só tem uma mão eficiente. Por isto em técnicas como a utilização do diário de campo e outros registos manuais (Beaud & Florence, 2003) as observações foram registadas mais tarde o que implicou algum esforço de memorização. As entrevistas foram sempre gravadas, o ter apenas uma mão eficiente a tal o obrigava.

Uma outra consequência das dificuldades visuais e de motricidade fina é que o uso de um modelo linear com fases bem definidas mostrava-se impossível. Optou-se pela *Grounded Theory* pela adequação à realidade, (Glasser & Strauss, 1967) (Flick, 2005). Isso implica que as atividades se fazem em simultâneo, segundo as necessidades, como forma de rentabilizar tempo e recursos. Perante a dificuldade de simultaneamente, analisar, recolher e ler, seguindo a forma straussiana (Strauss & Corbin, 2008) com a leitura ao longo de toda a pesquisa sempre que necessário, decidiu-se seguir a versão de Glasser (1998) em que a consulta da literatura relevante se faz no fim, quando a categoria central aparece.

Era desejo da investigadora, fazer *Grounded Theory* clássica, original, mas devido ao percurso de investigação, que começou como um estudo de casos, juntou etnografia e por último fez um esforço para reconverter os dados para esta metodologia sem conseguir. Trata-se de uma metodologia inspirada na *Grounded Theory*, com soluções de todas as suas formas. Tem base na *Grounded Theory* clássica, sendo que se importaram elementos da forma straussiana tendo em conta um processo de investigação com várias mudanças de objeto de estudo. Esta última tornou-se útil tendo em conta os avanços e retrocessos com redefinições em todo o processo de pesquisa, assim como apresentou soluções para vários

problemas, nomeadamente formas de apresentação mais próximas e compreendidas pela comunidade académica. É de certeza uma metodologia configurada a uma investigadora com Paralisia Cerebral e Baixa Visão, orientada para a solução de problemas surgidos no campo e pelas solicitações da sua comunidade académica.

2.5. A questão da complexidade e simplicidade

A complexidade marca a problemática das estratégias de inclusão utilizadas pelos docentes da Educação Especial e do Regular nos seus alunos com Paralisia Cerebral. Complexidade originada pela organização escolar, as relações entre profissionais dentro da instituição, das interações na sala de aula, pela heterogeneidade das turmas, lidar com as famílias, com a comunidade, e as diferentes características do aluno e necessidades educativas especiais que este pode ter.

Mas o que é a complexidade? De um certo modo a incerteza de uma sociedade em constante transformação de ações, interações, conhecimentos, que levam a uma constante recomposição social sem nunca se conseguir cristalizar ou identificar algo concretamente. A necessidade de estar em constante aprendizagem e adaptação a novos contextos e situações (Latour, 2005). Isto apenas indica que, no presente, tudo é complexo e de difícil apreensão. O efeito e a

consequência de algo que atinge também a escola e esta investigação.

A complexidade (Morin, 2008) é, em primeiro lugar, uma característica da humanidade. O ser humano tem a tendência para um processo constante, construção e destruição, um ser que o faz conscientemente com a sua imaginação originando a hiper complexidade com a multiplicidade e multipersonalidade da pessoa. Nas suas relações com o mundo está sempre num modo de permanente construção e tradução com que comunica, relaciona e aprende. O ser humano vive num mundo onde não conhece nem domina todos os fatores logo, está sempre a lidar com as metamorfoses, a transformar a desordem em ordem e organização sem o conseguir totalmente, gerando desordem. Há um difícil equilíbrio entre o antagonismo e a complementaridade do ser humano na sua relação com o mundo, com os outros, consigo mesmo.

Para Morin (1991, pp. 42 – 43) a complexidade é *“fenómeno quantitativo, à extrema quantidade de interações e interferências em grande número de unidades. (...) compreende também incertezas, indeterminações, fenómenos aleatórios. (...) é a incerteza no seio de sistemas organizados.”* É a afirmação com a indeterminação que estará sempre num processo cíclico de desorganização e organização. A simplicidade é para o autor (Morin 1991, pp. 71) *“um certo tipo*

de relação lógica extremamente forte entre noções mestras, chave e princípios chave”. Uma racionalização que não exclui a multiplicidade. Num paradigma de complexidade, o ser humano tem que lidar com a ordem e a desordem. Neste contexto, cada ser humano individualmente e comunidade auto organiza-se perante as circunstâncias. Numa definição de ser humano Morin (1991, 81-82) aponta “*Somos uma mistura de autonomia e liberdade, de heteronomia*” um ser que se constrói e auto organiza. Num contexto de complexidade não se nega a multiplicidade. Tudo se complementa, mas sem atingir a totalidade, haverá sempre a incerteza. A esta, o ser humano responde com a racionalização sem conseguir racionalizar tudo. Há um processo de simplificação que reduz ao que é essencial e compreensível num ato de racionalização, sem nunca se fechar às relações com um mundo múltiplo que não é capturável no seu todo.

A nível da ciência, Edgar Morin (2009) critica a ciência clássica pelo princípio do determinismo, redução e disjunção, isto é, procurar princípios universais através da redução de um fenómeno separando-os do todo. A complexidade impõe-se porque o mundo mudou, obrigando o ser humano a constantes reorganizações, desafiando ideias predefinidas e constituídas. O autor aponta como alternativa a complexidade generalizada e a complexidade restrita. A complexidade generalizada vê a

ciência como sistema no qual há que contextualizar e perceber as mútuas interdependências entre as partes como um todo. O sujeito é autónomo, mas as respostas dependem de múltiplas contingências. A complexidade restrita “*constitui o seu próprio campo, no interior do campo das ciências*” (Morin, 2009 p. 57) não se fecha em si mas relaciona com todos os campos associados dentro do sistema com outros saberes.

Não se pode ignorar a questão da complexidade, quer em relação ao tema em estudo, quer em relação às opções metodológicas necessárias para enfrentar situações complexas e imprevisíveis. Baseado neste autor (Morin, 1991; 2008, 2009) as soluções para esta investigadora foram:

- Afirmar a autonomia do investigador devendo este adaptar-se às múltiplas contingências e dependências com o meio;
- Não se fechar num dado campo metodológico, mas abrir-se as várias soluções dentro de problemas concretos;
- Partir da sua capacidade de flexibilidade para compreender e conduzir a pesquisa;

Como é impossível abarcar o todo, parte-se da complexidade restrita aberta aos campos mais próximos do estudo, simultaneamente simples, mas que não descarta a complexidade.

A *Grounded Theory* (Glasser & Strauss, 1967), na sua origem, procura criar teorias e não verificar. No seu desenho não existe tal modelo, nem um quadro teórico predefinido. Independentemente da forma que esta metodologia toma, as teorias nascem dos dados ajustando-se naturalmente ao longo do decorrer da investigação. Glasser (2013), continuador da corrente mais clássica, considera a literatura como uma forma de preconceção que vai influenciar a codificação e a análise contaminando a pesquisa com elementos que não estão no campo.

Glasser & Strauss, (1967, p. 37) lembram que:

“An effective strategy is, at first, literally to ignore the literature of theory and fact on the area under study, in order to assure that the emergence of categories will not be contaminated by concepts more suited to different areas. Similarities and convergences with the literature can be established after the analytic core of categories has emerged.”

Indica o dever do investigador não se deixar contaminar com categorias nas teorias presentes da literatura. Os conceitos e as categorias devem estar relacionados com os dados. Na forma original de *Grounded Theory* e na sua forma clássica, quer dizer que a consulta da literatura é guardada para quando está constituída uma teoria substantiva, com conceitos e categorias já definidos sem o risco de influenciar e forçar os

dados com elementos que não estão lá, para depois os confrontar com as teorias existentes.

O mesmo conceito não significa que o investigador é uma folha em branco quer dizer apenas que parte das suas perceções, experiência e palpites, devem ser abandonados na medida em que estes transformam os dados em abstrações e estas em teoria. O investigador deve centrar-se nos dados e conceitos que estão presentes, não nos seus conceitos nem na literatura presente na teoria. Isto é comum a Strauss (Strauss & Corbin, 2008) e a Glasser (Glasser, 1998). A presença da literatura, existência de hipóteses e modelos de análise não fazem sentido numa *Grounded Theory* pura segundo os princípios fundadores. Tal princípio, tem dado forma ao seu desenvolvimento independentemente das cedências que têm acontecido.

2.6. Objetivos

Os objetivos presentes tendo em conta a evolução da investigação e a problemática presente são os seguintes.

Objetivos principais:

- Partir da vida, percurso e experiência profissional dos docentes da Educação Especial e Ensino Regular, para explorar, descrever e explicar a forma como estes incluem os alunos com Paralisia Cerebral em meio escolar.

- Comparar os dois grupos profissionais de docência, do Ensino Regular e da Educação Especial de forma a explicitar as semelhanças no trabalho efetuado com estas crianças.
- Compreender indiretamente as dificuldades, problemas e forma como alunos com paralisia cerebral e suas famílias, lidam com esta deficiência na sua relação com a instituição escola.

Os objetivos secundários:

- Caracterizar a Paralisia Cerebral em contexto escolar, revelando a forma como esta marca as práticas pedagógicas;
- Comparar a atitude dos docentes em relação à Paralisia Cerebral face a outras deficiências em meio escolar;
- Revelar os fatores que facilitam, dificultam e influenciam a inclusão dos alunos com Paralisia Cerebral na sala de aula;
- Revelar os fatores que facilitam, dificultam e influenciam o trabalho do docente do Ensino Especial, na inclusão do aluno com Paralisia Cerebral em meio escolar;
- De uma forma holística, compreender a importância, de fatores como a comunicação, formação

profissional, cooperação entre docentes, tecnologia e acessibilidades na inclusão do aluno com Paralisia Cerebral;

- Compreender os fatores externos à escola que facilitam e dificultam o trabalho dos docentes na inclusão escolar.

2.7. A questão da amostra perante o campo de investigação e a *Grounded Theory*.

Neste ponto é importante compreender a escolha dos participantes, que estratégia foi utilizada e que representatividade tem esta amostra em relação ao universo estudado. Neste caso, estas questões, apresentam aspetos de um estudo de casos conjugado com a *Grounded Theory* com as suas especificidades.

2.7.1. A amostra teórica na *Grounded Theory*

O que caracteriza a *Grounded Theory* em relação às restantes metodologias é o termo “*amostra teórica*” que segundo Glasser & Strauss (1967, p. 40) “*the process of data collection for generating theory whereby the analyst jointly collects, codes, and analyzes his data and decides what data to collect next and where to find them, in order to develop his theory as it emerges.*” Isto significa que o conceito de amostra teórica inclui todos os aspetos da pesquisa e que a divisão é artificial (Gibson & Hartmann, 2014). Este aspeto está presente

do início ao fim da pesquisa, isto é, em que a escolha dos participantes evolui, com o decorrer da investigação, sem delimitações predefinidas.

2.7.2. – Comparação entre as diversas formas de amostragem

A *Grounded Theory*, apresenta, no campo da amostragem, diferenças entre uma abordagem quantitativa e uma qualitativa, para perceber as opções desta investigação importa ressaltar as diferenças entre estas.

No desenho de investigação há quatro aspetos presentes (Quivy & Van Campenhoud, 2011): o que vai ser estudado, a duração em tempo, o espaço geográfico onde se vai realizar o que vai ser estudado. Estes aspetos estão relacionados com os instrumentos de observação que têm que definir quem observar, sobre o quê e como.

A comparação entre uma amostra quantitativa, qualitativa e *Grounded Theory* surge aqui, como foco de clarificação das opções tomadas para esta investigação.

Numa perspetiva quantitativa ou estatística (D’Ancona, 1998) a amostra está presente um universo ou população com as características definidas pelo estudo, num espaço geográfico e delimitação temporal concreta. Desta escolhe-se uma amostra, uma unidade mais pequena com os membros da população, recolhida sistematicamente, aleatoriamente,

seguindo as regras da probabilidade estatística, que reproduzam a mesma na sua estrutura e variação. A representatividade é definida com base em critérios estatísticos ou numéricos, onde se define previamente quanto, como, e onde recolher informação.

Segundo Almeida & Pinto (1990) nas técnicas de amostragem, distingue-se a amostra probabilística ou aleatória em que é possível ter os elementos necessários para representar uma população, com uma amostra simples, estratificada, por cachos, com a amostragem não probabilística, em que não está garantida que todos os elementos do universo tenham a mesma probabilidade de serem escolhidos.

Numa perspetiva mais qualitativa, no sentido naturalístico, utilizando as contribuições de Lincoln & Guba (1995, pp. 198 – 202), quando o ser humano é o principal instrumento de pesquisa que observa e regista o que vê, ouve, fala e lê, o termo utilizado é *amostra propositiva*, porque procura a intimidade com fatores contextuais procurando recolher o máximo de informação em termos de variabilidade, detalhe e especificidade de um dado contexto ou lugar. O objetivo é aprofundar os conhecimentos em detrimento de uma generalização por semelhança de uma dada população. Numa segunda opção, há sempre a opção de uma amostra teórica de

Glasser e Strauss (1967, p. 46), em que a intencionalidade está ligada à construção de teoria.

Lincon & Guba (1995, pp. 201 – 202) caracterizam a *amostra propositiva* como:

“(1) *Emergent sampling design*”, significa que a amostra emerge do desenvolvimento da pesquisa, não há uma definição anterior ou prévia de quanto e quem. Esta é desenhada pelas escolhas e características do investigador.

“(2) *Serial selection of sample unit*”, a seleção em série da unidade de amostra procura atingir o máximo de variação, que se conhece apenas depois do registo e análise dos dados. As informações são comparadas, revelando falhas que se vão procurar colmatar na procura de novas unidades.

“(3) *Continuous adjustment or “focusing” of sample*”, o ajustamento contínuo da amostra, indica que o trabalho começa por definir uma amostra e hipóteses de trabalho inicial, na medida em que acumula informação e faz descobertas e começa a desenvolver as hipóteses de trabalho. A amostra é refinada e orientada para aquilo que pode ser mais relevante.

“(4) *Selection to the point of point of redundancy*”. A redundância é o critério que determina a dimensão da amostra. O número não é importante, mas sim a informação. Quando não surgem novos dados, a informação torna-se redundante ou repetitiva e termina a pesquisa.

Assim, segundo Lincon & Guba (1995, p. 202), *“Naturalistic sampling is, then, very different from conventional sampling. It is based on informational, not statistical, consideration. Its purpose is to maximize information, not facilitate generalization.”* Assim o objetivo de uma amostra qualitativa não é a generalização, mas o conhecimento máximo.

Patton (2015), apresenta outro termo *“purposeful sampling”* para designar uma amostra com significado e utilidade, que é definido como *“Selecting information-rich cases to study cases by their nature and substance, will illuminate the inquiry question being investigated”* (Patton, 2015, p. 264). Este tipo de amostra é utilizado no estudo de casos e procura os casos que sejam mais ricos e em profundidade, tal como na pesquisa qualitativa, é uma amostra de pequena dimensão, com poucos elementos orientados por uma proposta específica e uma pergunta de investigação. Segundo este autor, mesmo as amostras estatísticas e aleatórias, envolvem o *“bias”* do investigador, com as suas escolhas e características. Sobre a amostra qualitativa, há que ter em conta que na pesquisa qualitativa, há muitas formas de fazer amostra e desenhar uma amostra.

A representatividade das amostras qualitativas, segundo Maxwell, (2014, p. 79), está associada à pergunta de investigação, em termos particulares, a um grupo ou casos

associados num determinado contexto, não em termos de generalização, mas com o “*desenvolvimento de uma descrição adequada, interpretação e explicação desse caso*”. A amostra qualitativa é representativa dos participantes dentro de um dado contexto, reconhecendo a diversidade de situações concretas.

E a *Grounded Theory*? O objetivo não estudar um grupo num dado contexto, nem obter uma generalização estatística de uma população partindo de uma amostra. É criar teoria (Glasser & Strauss, 1967). Neste processo está a sensibilidade teórica, que parte da capacidade de transformar dados em conceitos, assim como, para escolher os participantes que melhores contributos podem dar em termos de construção teórica. A saturação teórica delimita a duração da investigação que termina quando não surgem dados novos. Glasser (2001) completa esta ideia revelando a especificidade da amostra nesta forma de fazer investigação, que o objetivo é a conceptualização com abstrações teóricas e não há limitações associadas a pessoas, espaço ou duração. A tradução desta ideia, é que num processo de amostragem à partida, não se delimita o estudo geograficamente, quantos vão ser os seus participantes e quanto tempo vai durar (Glasser & Strauss, 1967). A investigação, continuará até se atingir a saturação teórica.

2.7.3. Opções de amostragem

Na *Grounded Theory*, assim como, nas metodologias em geral não estão dissociadas do desenho de investigação. Inicialmente a pesquisa começou como um estudo de casos institucional de crianças ou jovens com Baixa Visão e Paralisia Cerebral envolvendo uma instituição que recusou o seu acesso. Mantendo a proposta inicial, optou-se por procurar casos em diversas escolas, sendo que não só é difícil determinar quantos são, assim como onde se encontram. A investigadora contactou os diversos agrupamentos escolares e envolveu colegas de profissão nesta procura, verificando que se encontravam espalhados por diversas escolas e edifícios.

Em termos de amostra, inicialmente, não foi definida uma dimensão, ou número de casos, a dificuldade do acesso aos locais, levou a um estudo de casos múltiplos de natureza qualitativa, onde o objetivo era aprofundar a informação sobre cada caso, entrevistando o máximo número de elementos da comunidade escolar (Yin, 2014; Stake, 2012) numa informação contextualizada. O centro era o aluno com Paralisia Cerebral e Baixa Visão.

A dificuldade de acesso à informação levou a investigadora a ir para o campo antes de ter um projeto completamente estruturado, existia uma pergunta de partida, uma problemática, um esboço, muito de início com alguns

elementos teóricos, mas faltavam as proposições teóricas e quadro teórico definido (Yin, 2014). A amostra assim como os restantes elementos foram construídos ao longo do trabalho de campo, perfeitamente adaptados à situação concreta da investigadora assim como às situações que surgiam.

A amostra sempre foi intencional procurando aqueles que pudessem dar a informação mais relevante para cada caso, em detalhe e profundidade (Patton, 2015), segundo a pergunta de partida. No entanto, as dificuldades de acesso ao campo, e as recusas apresentadas levaram a que a amostra corresponda a todos os que acederam.

A deficiência é um tema sensível, envolvendo problemas éticos e vidas. Localizar, chegar e obter as devidas autorizações assim como a anuência dos encarregados de educação necessitou de muita negociação, trabalho de campo e colaboração de toda a comunidade escolar. Está-se a falar de informantes privilegiados que foram, docentes, diretores de agrupamentos, aqueles que têm cargos de coordenação e muitos outros que indicaram onde se encontravam os objetos de estudo e muita informação indireta.

A estratégia de investigação em relação ao objeto de estudo passou por três fases. A primeira foram alunos com Paralisia Cerebral e Baixa Visão, em conjunto ou isoladas. Depois passou para os alunos com ambas as características.

Por último, os docentes do Ensino Regular e da Educação Especial que tiveram ou têm alunos com Paralisia Cerebral. Contudo, o centro da investigação sempre foram os alunos de uma forma indireta em casos mais ou menos completos. De um modo muito simples, numa primeira fase foram localizados os alunos com Paralisia Cerebral e através deles os docentes. Numa segunda fase, já utilizando a amostra teórica, procurando a saturação contactaram-se os docentes que tiveram estes alunos ao longo da sua carreira. Também por dificuldades dos docentes, algumas entrevistas foram feitas em ambiente extra-escolar.

A evolução da investigação coloca problemas de generalização e representatividade. Importa afirmar que o objetivo desta tese sempre foi aprender, (Rossmann & Rallis, 2012), com a sua comunidade académica, com as contribuições dadas pelos participantes e com os elementos que fazem parte do contexto numa situação de interação e trocas com investigador. Independentemente do grau de generalização atingido, o importante é conhecer as estratégias de ensino dos docentes utilizadas nos alunos com paralisia, as suas dificuldades, necessidades, soluções aos problemas que surgem, e indiretamente o conhecimento destes alunos.

Obviamente que num primeiro patamar, de (Lincoln & Guba, 1995, pp. 198 – 202) há uma generalização naturalística,

e garantida à partida, procurou-se aprofundar ao máximo o conhecimento dado pelos participantes e pelo contexto. Num segundo patamar a construção de uma teoria substantiva. Sendo uma construção teórica muito próxima da área em estudo, revelando as propriedades das categorias relevantes e as possibilidades de integração (Glasser, 2007) dá uma visão dos conceitos importantes e presentes no estudo. Num terceiro patamar, a constituição com uma teoria formal, na comparação com a literatura relevante (Glasser, 2003; 2004), e a integração teórica (Strauss & Corbin, 2008).

A saturação teórica exigida pela *Grounded Theory* pela forma como a investigação decorreu foi impossível de atingir. O próprio conceito de saturação teórica indica que esta atinge-se apenas nos aspetos relacionados com a categoria central (Glasser & Strauss, 1967; Glasser, 2005; 2007a). Como Kearney (2007) indica numa referência a Glasser & Strauss (1971) a teoria substantiva nunca pode saturar a teoria, porque existem muitas explicações para o mesmo fenómeno.

Na *Grounded Theory* não existe um espaço geográfico e delimitação temporal definido. Esta é delimitada naturalmente (Glasser, 2001) pelos recursos materiais e de tempo disponíveis. Neste caso, porque a investigadora é portadora de Paralisia Cerebral e Baixa Visão, com algumas dificuldades em se deslocar no espaço, tomou-se como base os agrupamentos

escolares sitos na cidade de Lisboa. Quanto ao tempo foram respeitados os prazos delineados para a entrega de trabalhos académicos. Comprometeu-se a reunir o maior número de dados possível num conhecimento o mais aprofundado e significativo dadas as circunstâncias.

2.7.4. Características dos participantes.

A caracterização dos participantes, está presente numa perspetiva clássica, em que a inquirição, quer como entrevista quer como questionário, implica a definição de uma população, com a sua caracterização e com um *corpus* composto com o tipo de informação que se pretende obter face às suas características (Blanchet & Gotman, 2007). Esta perspetiva fazia parte do início desta investigação como estudo de casos onde é necessário descrever e caracterizar as unidades em estudo (Yin, 2014).

Quando se optou pela *Grounded Theory* como metodologia organizadora de todas as contribuições revelou-se que, independentemente da forma da *Grounded Theory*, (Glasser, 2001; Charmaz, 2014, Strauss & Corbin, 2015) o centro está na conceptualização, sendo que os dados sociodemográficos e os dados estatísticos, não têm valor em termos de produção de teoria. No entanto, na forma straussiana, é importante abarcar a variedade de situações e pessoas associadas a um dado contexto (Strauss & Corbin

1990a). Os dados sócio-demográficos e socioprofissionais, para a investigadora, são um indicador que essa variedade está presente nos conceitos apresentados.

Em relação aos quadros, é utilizada a forma apresentação dos dados de Miles, Hubermann & Saldaña (2014), denominado por contagem, em que o número não apaga o texto. Neste caso, as tabelas são apresentadas de forma simples sem cruzamento de dados. O objetivo presente é apenas apresentar as características dos entrevistados. As incidências, por opção da investigadora, relatam apenas a relação com as dificuldades e adaptações a nível de aplicação das técnicas assim como às opções tomadas perante situações muito concretas.

Segundo Hammersley & Aktinson, (2007) o primeiro quadro, indica que esta tese é marcada por dois momentos, e duas formas diferentes de construir uma amostra. A primeira, com a lógica pura de um estudo de casos múltiplos, onde estava envolvida toda a comunidade escolar, o que implicou uma presença mais prolongada no terreno que o esperado, como a inserção da investigadora no meio. Na segunda, centra-se mais numa estratégia da *Grounded Theory*, sem tantas referências contextuais centradas na comparação dos docentes de Educação Especial e do Ensino do Regular, sem ter limitações de lugares e pessoas, mas já muito limitado no

tempo (Glasser, 2001).

Foram realizadas 78 entrevistas a docentes, sendo que 44 são do Ensino Regular e 34 de Educação Especial. Como se explica? Um aluno com Paralisia Cerebral numa escola, se estiver no quinto ano de escolaridade passa a ter docentes de várias disciplinas, enquanto terá associado apenas um de Educação Especial. No caso da comparação, nunca se fechou no campo da *Grounded Theory* foi importante recorrer ao método comparativo, preocupando-se em fazer comparações entre elementos comparáveis, com amostras com um número semelhante, (Vigour, 1995; Ragin, 1987).

Quadro 1
Número de entrevistas realizadas
a Docentes da Educação Especial e Regular
antes e depois da mudança de objeto de estudo.

Período	Docentes		Total
	Regular	Educação Especial	
Antes da mudança	35	15	50
Depois da mudança	9	19	28
Total	44	34	78

O quadro 2 apresenta os participantes, pela idade e género, não se deve ver aqui uma amostra estatística ou representativa no sentido de uma população, se com algum esforço e juntando os diversos dados é possível saber quantos alunos com Paralisia Cerebral estão a frequentar o ensino até

ao final da escolaridade, não é tão fácil determinar quantos docentes trabalham diretamente com estes alunos. Numa referência ao trabalho de campo, depararam-se-nos três situações: alunos que acompanham a turma; outros que acompanham apenas algumas disciplinas; e outros que estão em unidades de multideficiência que não vão à turma.

Quadro 2
Caracterização dos Participantes por
Dados Agrupados por Género e Idade, em funções
na Educação Especial e no Ensino Regular

Género	Ensino Regular	Educação Especial
Feminino	38	30
Masculino	6	4
Total	44	34
Idade	Ensino Regular	Educação Especial
29 - 36	8	4
37 - 43	10	7
44 - 50	7	10
51 - 57	18	13
58 - 63	1	0
Total	44	34

Neste momento é necessário, aclarar, o objeto de estudo. Até um dado ponto foi possível através da procura de alunos com Paralisia Cerebral, encontrar os docentes a estes relacionados. Dentro dos recursos e à área acessível à investigadora, com o tempo estes começaram a rarear, nomeadamente os docentes da Educação Especial. O objetivo

era atingir a saturação teórica, e não existiam docentes suficientes para tal dentro da área.

A amostra presente foi propositiva inicialmente e posteriormente teórica, (Silverman, 2013; Patton, 2015), mas dada a situação e ao terreno, acabou por incluir todos os que aceitaram participar, com a informação que tinham para dar. Apesar da amostra ser intencional, acabou por não existir qualquer possibilidade de seleção dos participantes. Cada entrevista teve de ser negociada e adaptada à circunstância. De notar que se fizeram aos docentes da Educação Especial 34 entrevistas.

Quando o universo acessível diretamente à investigadora, começou a reduzir-se (Almeida & Pinto, 1990), aos conhecimentos dos entrevistados sobre colegas com a mesma experiência.

O quadro 3 apresenta as habilitações literárias dos entrevistados, indica que acesso à docência passa por ter uma formação académica no Ensino Superior. O que se encontra no quadro é que a maior parte dos entrevistados ficaram com a formação base, exceto na Educação Especial onde para além de exigir uma Especialização para um melhor aprofundamento das áreas especializadas opta-se pelo Mestrado.

Quadro 3
Caracterização dos Docentes por Habilitações Literárias
em funções de tipo de ensino.

Habilitações Literárias	Docentes	
	Ensino Regular	Educação Especial
Bacharelato	2	0
Licenciatura	32	5
Pós-Graduação	4	13
Mestrado	5	16
Pós-doutoramento	1	0
Total	42	34

Uma certeza desta tese é que se conseguiu a variedade de situações e contextos (Strauss & Corbin 1990a), como se demonstra no quadro 4. No entanto tal variedade vem colocar em causa a saturação teórica, atingida apenas em alguns aspetos sociais e profissionais. Por exemplo duas citações, a primeira de um docente de Educação Física que diz

“Não porque eu, pura e simplesmente, na realidade, eu não dou aulas ao “António”. Ele está presente na aula, mas eu não dou aula ao “António “. A verdade é mesmo essa, pura e simples.” (EDR nº 8).

Um dos aspetos transversais à Paralisia Cerebral são as limitações associados a problemas motores (Miller, 2001).

A citação anterior contrasta com a de um docente de Língua Portuguesa, que aponta:

“Em termos de conhecimentos gramaticais, ele é avaliado como os outros. Os outros têm que saber o que é uma oração subordinada adverbial causal, ele também tem de saber que ela é subordinada adverbial causal. Ele tem que saber estas 3

palavras. Porque as reconhece, que estão no quadro, que estão explicadas. Posso admitir que ele não me diga que é adverbial, por exemplo, que diga só que é causal. Lá está, mais uma vez é a memória auditiva com ele que funciona.” (EDR n.º 36)

Esta disciplina, necessita de atenção e capacidade intelectual o que confere um carácter diferente, assim como percepção diferente da deficiência.

O quadro 5, justifica a entrada e início do trabalho de campo para assegurar a entrada nas instituições, num plano muito prático a presença de pessoal contratado, ou que tem que concorrer todos os anos até conseguir vínculo à profissão, está-se a falar na recente norma travão referida em 21 de abril de 2015 pela Associação de Professores Contratados (ANVPC, 2015) que afirmam:

“uma vez que, no limite, pode ocorrer que docentes que tenham 5 anos de tempo de serviço (obtidos através da celebração de 5 contratos anuais, completos e sucessivos nos últimos anos) passem a integrar os quadros, e o mesmo não aconteça com professores com 20 anos de tempo de serviço (mesmo que já possuam 7, 8, ou mais contratos em horários completos, anuais e sucessivos, em qualquer momento do seu percurso profissional, mas tenham alguma interrupção contratual, muitas das vezes por curtíssimos períodos de tempo, sendo estas alheias à sua vontade”

Esta afirmação está presente nos docentes que estavam na escola naquele ano letivo e era o primeiro ano naqueles espaços. Foram detetadas várias situações destas ao longo do trabalho de campo, embora não contabilizadas, docentes que iriam provavelmente estar noutra escola, no próximo ano.

Em termos de trabalho de campo significa que, o seu conhecimento dos alunos em questão assim como do espaço seria limitado em comparação com colegas que estão há mais tempo.

Quadro 4
Caracterização dos Docentes
Segundo o Grupo Disciplinar a que Pertence

Grupo Disciplinar	Frequência
Grupo 100 Pré-Escolar	1
Grupo 110 - 1º Ciclo	6
Grupo 200 História Português	1
Grupo 220 Português/Inglês	3
Grupo 230 - Matemática e Ciências da Natureza.	3
Grupo 240 - EVT	2
Grupo 250 - Educação Musical	1
Grupo 260 - Educação Física	1
Grupo 300 - Língua Portuguesa do 3º Ciclo	4
Grupo 330 - Inglês do 3º Ciclo	2
Grupo 350 - Espanhol	1
Grupo 400 - História do 3º Ciclo	4
Grupo 420 - Geografia	2
Grupo 500 - Matemática do 3º Ciclo	2
Grupo 510 - Físico Químicas - Ciências	2
Grupo 520 - Biologia e Geologia	4
Grupo 530 - Educação Tecnológica do 3º Ciclo	1
Grupo 600 -Artes Visuais	1
Grupo 620 - Educação Física	3
Grupo 910 - Educação Especial	34
Total	78

Quadro 5
Caracterização dos Participantes Segundo Antiguidade
na Escola e Tipos de Ensino

Antiguidade na Escola	Docentes	
	Ensino Regular	Educação Especial
1	10	10
3	6	0
5	1	3
7	1	2
10	3	1
12	0	4
14	2	1
16	0	1
21	1	0
29	1	0
Total	44	34

A mesma ideia da precariedade, está presente neste quadro 6 e utilizando o critério presente na citação atrás referida dos 20 anos de profissão com até 19 anos de carreira estão na tabela 31 participantes. Quando se fala em antiguidade, utiliza-se o sentido que Day (2000, pp. 85 - 114), atribui ao termo experiência. Um docente com o tempo passa por várias fases da profissão com conhecimento acumulado.

Neste sentido, verifica-se que foram incluídos não só participantes com todos os graus de experiência profissional.

Quadro 6
Caracterização dos Participantes por Antiguidade na
Profissão e Tipo de Ensino

Antiguidade na Profissão	Docentes	
	Ensino Regular	Educação Especial
5 - 12	7	5
13 - 19	12	7
20 - 26	8	7
27 -33	12	12
34 - 39	5	3
Total	44	34

2.8. Opções metodológicas

2.8.1. – Uma metodologia contextualizada

A metodologia, nesta tese, é parte de todo o processo de pesquisa, insere-se no contexto de estudo e não pode ser separado das características do investigador, do tema que pretende estudar, da comunidade científica a que pertence. É uma referência clara em relação ao processo de investigação e às decisões do investigador. Rossman & Rallis (2012, p. 114) apresentam três critérios: *do-ability*, *want-to-do-ability*, *should-do-ability*. O *do-ability* é o que o investigador é capaz de fazer com os recursos de tempo, conhecimentos, meios materiais e o acesso ao campo. O *want-to-do-ability* é a vontade, os motivos e a persistência do investigador em fazer a pesquisa. O *should-*

do-ability, é o que o investigador deve fazer. Qualquer pesquisa deve ter uma mais-valia para a comunidade e ter em conta os aspetos éticos.

O investigador está incluído dentro de uma comunidade científica que segundo Kuhn (1998) tende a normalizar as práticas científicas cristalizando-as num paradigma a que chama de ciência normal, a qual potencia o desenvolvimento do investigador, mas limita a sua criatividade. O investigador no seu trabalho (Kuhn, 1989), encontra-se numa tensão entre a tradição e a inovação numa situação de conflito. A rutura com práticas prescritas leva ao progresso das ciências, mas a mudança acontece quando os paradigmas se esgotam. Numa expressão mais recente Berthelot (2001) vem confirmar esta versão de Kuhn, que introduz o termo programa de pesquisa. Indica que as entidades condicionam as decisões do investigador, assim como a investigação realizada. Nesta tese procura-se o equilíbrio entre estas duas forças, com o problema de adaptar metodologias a pessoas com deficiência e apresentar algo de novo numa linguagem que seja perceptível e aceite para a comunidade a que se pertence.

Um terceiro desafio consiste na adaptação das metodologias ao campo de estudo. A flexibilidade é algo de universal quer para as metodologias qualitativas, quer quantitativas. Bravo (1986, p. 323) indica quatro requisitos ou

condições para um bom desenho de investigação, que parafraseado, são: *o conhecimento da investigação, dos métodos e o que comprometa a sua validade; o realismo para poder adaptar-se de modo criativo e original às circunstâncias de cada caso; imaginação para intuir os problemas que podem surgir na investigação e encontrar soluções para os mesmos; e flexibilidade como a capacidade de adaptação do desenho inicial a novas exigências que o desenvolvimento da investigação ponha a descoberto.*

Na pesquisa quantitativa, procura-se detetar todas as possíveis variações e aspetos que possam afetar a pesquisa antes da construção dos instrumentos de pesquisa através de pré-testes de questionários e entrevistas (Ghiglione, & Matalon, 1992). Numa pesquisa qualitativa, (Flick, 2005), porque o investigador está sempre a ajustar os instrumentos, teorias e métodos ao campo, é-lhe exigido uma maior flexibilidade.

2.8.2. Contexto como determinante na escolha da metodologia.

O termo contexto no sentido que Saldaña, (2011, pp. 21 - 28) lhe dá no âmbito de uma pesquisa qualitativa composta por dez aspetos: (1) O investigador ou equipa com suas motivações, valores e características; (2) Ligações a um legado contextual de tradições, teorias e conhecimentos acumulados; (3) Uma proposta ou projeto estruturado, de investigação,

justificando, racionalizando e estruturando toda a pesquisa; (4) Participantes ou materiais qualitativos que serão observados, em relação com o mundo social e com interações investigador e participantes; (5) Ética nas práticas no campo, cumprimento de códigos morais e legais como se lida com os participantes, e o que se faz com as informações fornecidas pelos participantes;. (6) A duração, a acessibilidade aos locais, o financiamento, a autorização dos participantes, os meios que tem ao seu dispor e os prazos de entrega dos trabalhos de investigação. (7) O local de investigação ou repositório, é local onde se realiza a investigação com as suas características moldadas pelas ações humanas. É o ambiente onde o participante pertence ou onde dá o seu contributo. Os dados e a sua recolha são o centro de toda a atividade de investigação, forma um conjunto de dados denominado *corpus*, este não deve ser considerado estático, mas entidades vivas. (8) As abordagens analíticas dividem grandes quantidades de informação para lhes dar ordem e sentido. A análise procura reconhecer padrões ao agrupar e comparar categorias ou temas; (9) A representação e apresentação dos resultados indicam que estes podem tomar inúmeras formas entre elas, dissertação, artigo e conferência; (10) O investigador tem que dar a forma gráfica e organização segundo normas

predefinidas. A escolha do tipo de pesquisa realizada condiciona o seu conteúdo e disposição.

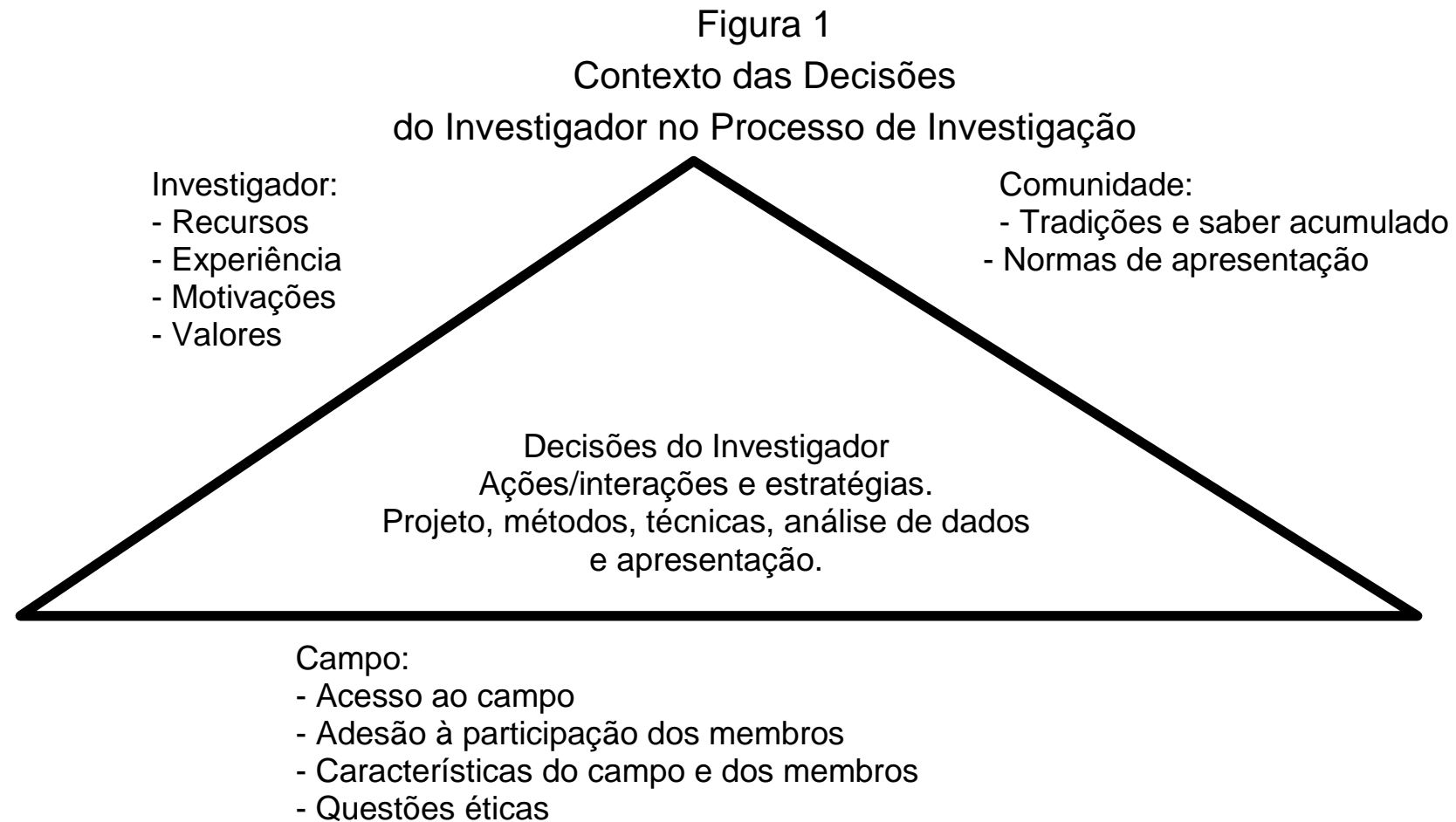
O contexto de investigação vem no sentido de que este engloba todo o processo de investigação, do momento em que concebe ao momento em que apresenta os seus resultados. A questão cabe perfeitamente no âmbito da *Grounded Theory* straussiana, (Strauss & Corbin, 2008) em que tudo existe dentro de um contexto que condiciona a ação dos seus membros, mas não determina o ator, o que parte da sua experiência e responde às contingências de modo diferente. O contexto aplicado à investigação não é diferente e poderia ser traduzido conforme na figura 1.

Esta figura não pretende ser exaustiva, o seu poder está na sua simplicidade que está presente num triângulo onde no centro estão as suas decisões ao longo de toda a pesquisa. Este terá que realizar a sua pesquisa tendo em conta as suas capacidades, recursos e características, interagindo quer com as exigências do meio académico quer com o que se passa no campo de pesquisa. O desafio está em construir uma estratégia equilibrada que respeite todos estes elementos.

Importa apresentar o conceito de trabalho de campo. É um conceito complexo, na perspetiva desta investigadora, e utilizado no sentido alargado. A resposta é obtida nas classificações mais tradicionais das Ciências Sociais em

termos de técnicas e métodos. Almeida & Pinto (1990) dividem as técnicas em documentais e não documentais. Nas não documentais estão presentes a observação participante e observação não participante, dentro da observação não participante encontra-se a entrevista, testes e medidas e inquérito por questionário. As técnicas não documentais implicam deslocamentos - trabalho de campo. Os mesmos autores numa referência com base em Greenwood (1965) que nos fala em análise intensiva no sentido de aprofundar e explorar as múltiplas facetas de um fenómeno ou unidade e extensividade para técnicas como inquéritos e entrevistas para estudar populações mais amplas. Em ambos os casos está presente trabalho de campo. Em causa está a permanência ou carácter pontual com o campo de investigação.

Aprofundando ainda a questão Lee (2003) apresenta outro conceito, o de métodos não interferentes. Este autor refere que a observação simples e todos os métodos que não implicam interação humana direta como o recurso a documentos, imagens e à internet. Em contraste, entrevistas, inquéritos e observação participante têm interferência direta e indireta no meio. Como dizia Saldaña (2011) o investigador nunca é uma entidade totalmente neutra na sua investigação se, no sentido alargado, o trabalho de campo se aplica



Fonte: Saldaña (2011, pp. 21 - 28)

entidade totalmente neutra na sua investigação se, no sentido alargado, o trabalho de campo se aplica a todos os processos sociais de investigação que impliquem que o investigador se desloque ao terreno, no sentido mais estrito utilizado na etnografia e antropologia é algo de muito diferente. Bailey (2007, p. 1) compara a inquirição como metodologia com o trabalho de campo e diz “*Just as survey research consists of more than asking a few people a few questions, field involves much more than hanging out with, talking to, and watching people*”. A autora indica que a *field research* implica maior envolvimento, o campo é imprevisível, perigoso, não tem regras rígidas para dirigir a pesquisa. Exige do investigador uma grande flexibilidade, boa preparação metodológica, capacidade de planeamento de execução e análise.

Loftland, Snow, Anderson & Loftland (2006) aconselham ao que quer fazer pesquisa de terreno, a começar do local onde está, envolvendo-se com os habitantes do local. Nesta forma de pesquisa o investigador chega aos dados através das suas relações sociais. Estas relações demoram tempo a estabelecer, por isso é moroso, ganhar a confiança dos participantes é árduo e criar laços emocionais pode ser esgotante.

A pesquisa de terreno, (Hammersley & Aktinson, 2007) consiste em participar nas atividades dos locais onde se encontram. É suposto que simultaneamente se analise os

dados recolhidos, mas facto é que integrar-se numa comunidade exige imenso tempo, restando pouco tempo para o resto. Muitas vezes a análise é deixada para quando acabar o trabalho de campo, no entanto, durante este deve manter-se os níveis mais básicos de flexibilidade para não perder o rumo da pesquisa.

Todo este discurso sobre o contexto, indica que o campo é um lugar com muitos elementos indeterminados que leva ao problema epistemológico do conhecimento e consequentemente a questão da ignorância. Para Morin (1996, p. 15), o conhecimento é *“um fenómeno multidimensional, no sentido em que é, de maneira inseparável, ao mesmo tempo físico, biológico, cerebral, mental, psicológico, cultural, social”*, caracteriza-se por ser multidimensional e inseparável o que significa que faz parte de uma unidade complexa onde existem diversos fatores.

Morin, (1996), salienta que a ignorância está sempre presente no ato de conhecer e que lidar com a ignorância e a incerteza está longe de ser uma desvantagem. O conhecimento avança à medida que se acrescenta algo de novo ao que já se sabe e se junta mais uma interrogação ao que se julgava conhecer. Quatro ideias estão presentes em como lidar com o que se desconhece: o reconhecimento do Homem como centro do conhecimento construído através de uma atividade reflexiva; a abertura à interdisciplinaridade

reconhecendo que nenhuma ciência ou filosofia é autossuficiente; que conhecer é interrogar-se constantemente; é um problema na medida em que, na sua produção se encontram sempre erros e lacunas. Edgar Morin utiliza o termo *inacabamento*.

Aplicando o termo e as ideias de Edgar Morin (1996) ao trabalho de campo, é afirmar que do mesmo modo que é impossível saber ou dominar tudo, no campo concreto de investigação o desconhecido e o imprevisto fazem parte de qualquer pesquisa e que apenas o investigador concreto, no terreno contextualizado pode reduzir as situações sem, no entanto, as resolver totalmente.

Em relação ao contexto colocam-se questões epistemológicas. Coloca-se em confronto o realismo com o construtivismo. Segundo Flick (2007) o realismo associa-se ao positivismo, a realidade existe independentemente das pessoas, por outras palavras (Elder-Vass, 2007), as pessoas e as coisas existem dentro de uma estrutura, que não as determina mas que lhes é pré-existente onde acontecem as relações sociais. O construtivismo defende que o mundo é construído pelas interações e relações humanas, as coisas não existem por si, Lincoln. & Guba (2013 p. 39) dizem “*Change the individuals and you change the reality. Or change the context and you change the reality. Or both the individuals and the context and thoroughly change the reality*”. Quer o realismo

quer o construtivismo não detêm o poder explicativo por si. Por um lado é verdade que são os seres humanos que constroem o mundo, por outro não se pode ignorar que estas relações existem em estruturas físicas ou sociais. O construtivismo dá ênfase ao significado, à subjetividade, mas se se pegar no realismo ou positivismo, os significados e as práticas não são tão subjetivos sendo objetivados pelos indivíduos. Ambas as vertentes complementam-se.

Há ainda uma terceira vertente em relação ao contexto o pragmatismo (Howell, 2013, 132) que é definido como:

“Pragmatism defines truth as those tenets that prove useful to the believer or user. The verifiability of truth exists to the extent that actuality in things correspond with statement and thoughts. Objective truth cannot exist because it needs to relate to practice: both subjective and objective dimensions are necessary.”

Indica que as ações estão orientadas para aspetos práticos que surgem pela prática. A dualidade, objetividade e subjetividade são necessárias porque estão presentes nas ações que as substanciam tornando-se uma. Quando não as ideias não se tornam ações estas não existem porque não tomaram nenhuma forma concreta.

As fontes que foram consultadas sobre pragmatismo estão associadas à *Grounded Theory* herdeira desta filosofia. Assim Strauss & Corbin (2008) citando Blumber¹² (1969),

¹²Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism*. Englewood Cliffs, NG: Prentice Hall.

Mead¹³ (1956) e Dewey¹⁴(1929) sintetizam o pragmatismo ao afirmar que os seres humanos definem-se quando agem e interagem uns com os outros e são as ações que dão forma às ideias, especialmente quando se está numa situação problemática. As ações têm consequências e a ação realiza-se num quadro de contingências onde as decisões fazem-se segundo a experiência de cada um e suas circunstâncias. No pragmatismo não há lugar a dualismos, cada um é uno na circunstância em que se encontra e pensamentos que se concretizam em ações.

Que uso a investigadora faz do pragmatismo? Se no campo um método, uma técnica por motivos associados à própria, às características do campo, dos participantes, não pode ser aplicado, torna-se inútil por muito bem construído e concebido que esteja. Há que encontrar uma solução ou substituindo-o por outro ou adaptando-o ao campo. Obviamente que se está a falar da situação em que o investigador é portador de uma qualquer deficiência. É na prática e em situações concretas que se encontram soluções para os problemas.

Como integrar estes elementos? O campo de investigação não se resume ao local onde se vai construir a investigação, inclui todo o processo de pesquisa é um

¹³ Mead, G. H. (1956). *On social psychology: Selected psychology* (A. Strauss, Ed.). Chicago: University Press of Chicago Press.

¹⁴ Dewey, J. (1929). *The quest for certainty*. New York: G. P. Putnam.

problema que o investigador tem de resolver. Uma das soluções está no paradigma naturalístico (Lincoln. & Guba, 1985) caracteriza-se pela importância que se dá ao local de estudo e ver os fenómenos de uma forma holística e contextualizada, o ser humano é o principal instrumento de pesquisa é este que através das suas relações toma as decisões técnicas e metodológicas, utiliza as suas intuições para chegar ao conhecimento, os métodos e as técnicas são flexíveis, adaptando-se à realidade estudada onde o investigador está incluído. Existem mais características associadas a uma abordagem naturalística, muitas destas chocam com critérios de natureza positivista.

Na figura 2 documenta-se o critério para encontrar soluções aos problemas que surgem no campo e ajudar a incluir a pessoa portadora de deficiência. É apenas uma proposta, um modelo de adaptação de investigação.

A figura 2 que apresenta a proposta de solução para problemas no campo e adaptação de metodologias para investigadores com deficiência, pode ser descrito como uma caixa onde tem como elemento integrador, a inquirição naturalística. Tomando como ponto de partida, o investigador é o principal instrumento de pesquisa com as suas potencialidades e limitações. O campo é todo o processo de pesquisa com todos os problemas, contingências, recursos e decisões numa dimensão holística. O campo é complexo,

marcado pela multiplicidade de situações. A deficiência aqui está presente pelo desejo do investigador acentuar o desejo de produzir conhecimento, para tal tem que ser flexível nos métodos e técnicas não só adaptando-os às suas circunstâncias como ao contexto.

No centro estão três retângulos, o construtivismo colocando o investigador a sua experiência como elemento que constrói e recolhe conhecimento; o realismo que permite explorar as ações do investigador nas estruturas que integra; o pragmatismo porque é no terreno, no campo concreto que as decisões se tomam adaptando métodos, técnicas e estratégias.

2.8.3 – Investigação no campo da recusa.

O presente estudo foi marcado por um conjunto de circunstâncias adversas, as quais levaram a fazer alterações profundas na estratégia de investigação a nível temático, metodológico e no trabalho de campo. Embora as circunstâncias e problemas encontrados pela investigadora, sejam indicados apenas no trabalho de campo, optou-se por apresentar os problemas que podem surgir ao longo de toda a investigação.

O que é a recusa? No sentido mais restrito é um conjunto de situações que impossibilitam o investigador de ter acesso ao campo. Do ponto de vista ético (Kvale, 2007, Flick, 2007) os membros do campo têm o direito de não participar na pesquisa,

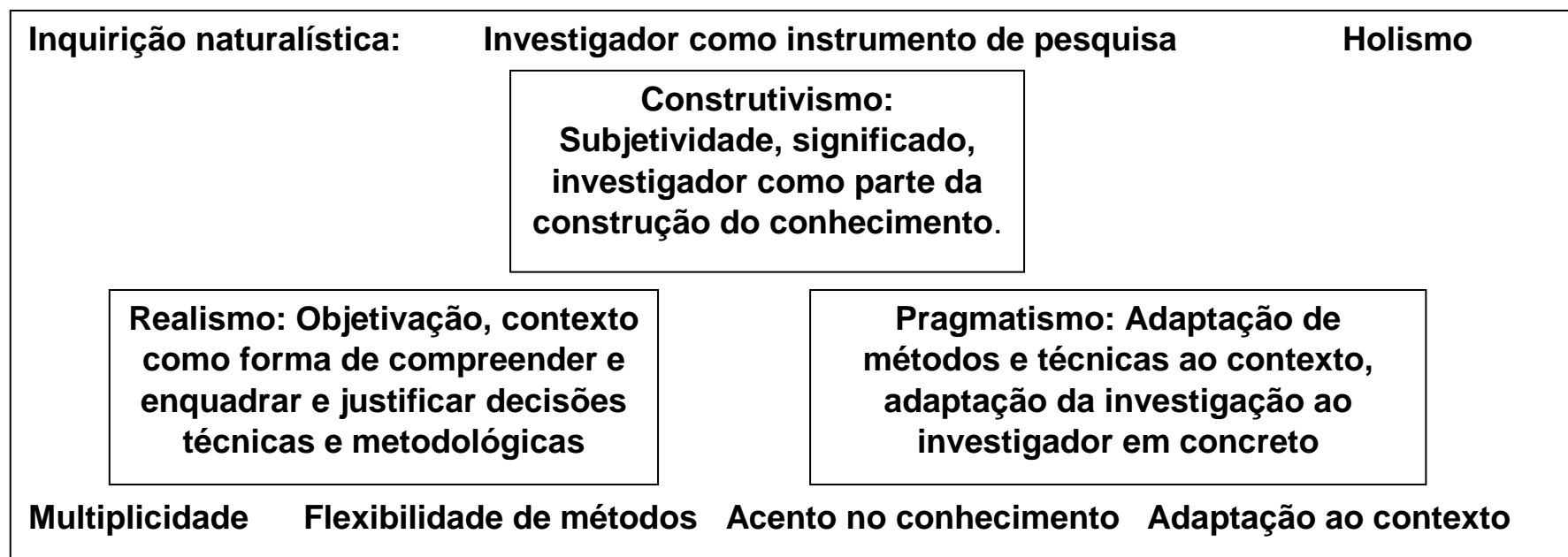
cabe ao investigador criar confiança assegurando a confidencialidade das informações conseguidas.

Com problemas que começam na fase de conceção da pesquisa. Embora esta pesquisa esteja sob *Grounded Theory* e as questões se coloquem de outra forma, a literatura de investigação coloca questões pertinentes para todas as formas de pesquisa. O primeiro problema é escolher um tema ou sujeito de investigação (Beaud, 2006) nesta escolha há vários itens a considerar: assegurando não só interesses pessoais, participação do orientador e da comunidade académica onde se insere; Escolher um tema realizável tendo em conta os seus recursos, características, acessibilidade ao campo; utilidade pessoal, para comunidade académica e sociedade.

Antes de aprofundar os aspetos atrás referidos há que fazer três distinções que é necessário realizar em termos metodológicos: Existem três formas de pensar a investigação, na forma quantitativa, na forma qualitativa mais tradicional e a *Grounded Theory*.

Antes de aprofundar os aspetos atrás referidos há que fazer três distinções que é necessário realizar em termos metodológicos: Existem três formas de pensar a investigação, na forma quantitativa, na forma qualitativa mais tradicional e a *Grounded Theory*.

Figura 2
Proposta de Solução para Problemas
no Campo e Adaptação de Metodologias
para Investigadores com Deficiência



Fonte: Lincoln. & Guba, 1985, 2013; Strauss & Corbin, 2008, Flick, 2007, Elder-Vass, 2007

A pesquisa quantitativa toma (Bryman, 2004) a forma linear, por uma estratégia bem definida, que visa testar hipóteses e teorias. A pergunta de partida e instrumentos são definidos previamente com precisão, (Quivy & Van Campenhoud, 2011) daí que na definição da pergunta de partida se exija as qualidades de clareza, exequibilidade e pertinência. O mesmo é afirmar que o acesso ao financiamento, às instituições tem que estar muito bem definido à partida.

Na *Grounded Theory* encontram-se duas situações diferentes, a clássica e a straussuriana. Em ambos os casos o objetivo é criar teoria, não testá-la, o que torna literalmente inútil os termos tais como hipóteses e teorias predefinidas (Glasser & Strauss, 1967). Em ambos os casos a pergunta de partida é vaga, dado que a *Grounded Theory* não tem uma delimitação temporal, espacial e não existem pessoas, mas conceitos a estas associadas. Existe um tema, uma área temática, por exemplo: Estratégias de inclusão escolar de docentes utilizadas em alunos com Paralisia Cerebral. O investigador vai para o terreno e vai construindo uma problemática, e uma teoria, que com o tempo se vai afunilando. Glasser (1998) fala que as hipóteses vão surgindo no terreno e vão sendo testadas no mesmo. Strauss (Strauss & Corbin, 2008), prefere construir os conceitos, como um guarda-chuva,

primeiro, as varetas, e depois o tecido e não utiliza esta palavra.

Apesar das diferenças entre estas três abordagens, mesmo na *Grounded Theory*, seguindo a ideia de Ghiglione & Matalon (1992), as questões metodológicas têm que seguir o bom senso.

A recusa tem, incidências diferentes conforme a metodologia aplicada. As qualidades (Quivy & Van Campenhoud, 2011) da clareza, exequibilidade e pertinência não se aplicarão à *Grounded Theory*? Haward & Sharp (1983) indicam que a gestão de qualquer pesquisa depende de muitos fatores, entre eles, a sua situação profissional, se são trabalhadores estudante, se são apenas estudantes, se são docentes, os recursos, se tiveram acesso a financiamento ou não, a qualidade da supervisão, a possibilidade de participarem em conferências, publicação em revistas, as suas capacidades, e níveis de motivação. Strauss & Corbin (2008) indicam independentemente de se ter atingido a saturação teórica o trabalho está limitado pelo tempo e recursos do investigador, ainda mesmo que se atinja a dita saturação surgirão sempre aspetos por explorar. Glasser (2001) neste sentido responde que desde o início até ao fim da pesquisa está-se sempre a teorizar, acabou-se o tempo, trabalha-se com que se conseguiu, mais tarde poderá retomar a pesquisa. O mesmo autor (Glasser, 1998) defende a parcimónia, ou seja, evitar

todas as práticas que levem à perda de tempo. Em termos de adaptação e acessibilidade, como a pesquisa é construída de raiz, cabe ao investigador adaptar-se e tomar a estratégia que melhor se aplica ao campo num dado momento sem predefinições que os limitem.

O segundo ponto é garantir o acesso ao campo. Uma evidência é que sem o acesso aos lugares e às instituições não há investigação. Rossmann & Rallis (2012) recomendam que o investigador antes de apresentar uma proposta de investigação deve garantir o acesso ao campo. Na literatura surge o estudo feito por Gary Spencer (1982) sobre a Academia de West Point. O investigador apresentou as barreiras e as dificuldades dos investigadores no acesso à instituição. A organização em questão é uma academia militar, desconfia de estranhos, e, quando cede procura estabelecer controlos restringindo acessos e limites. O investigador é considerado uma ameaça à organização, sendo acompanhado por um cooperante para o controlar. A organização controlava acesso a jornalistas levantando as seguintes barreiras: Invocar a liberdade e a privacidade do pessoal; informar que está a tratar com informação classificada; classificar os lugares como acessíveis apenas a pessoal autorizado; invocar regulamento interno; esconder propositadamente a informação; acesso controlado à informação; utilizar a lentidão da burocracia; penalizar e discriminar o investigador; estipular que o trabalho necessite de

autorização da instituição para publicar e desacreditar o investigador que publicou algo desfavorável à organização. Um investigador mesmo que tenha acesso à organização não terá resultados.

A única maneira de entrar na organização é passar pelo que Bailey (2007, p 10), referindo-se a Burgess (1997), denomina por “*gatekeepers*”, aqueles com quem o investigador tem de negociar para garantir o acesso aos lugares de estudo. É alguém que tem de estar próximo do investigador, com quem partilha os seus problemas e o acompanha formal ou informalmente. O acesso é facilitado se lhe garantir todos os requisitos éticos da confidencialidade, consentimento informado e utilização de pseudónimo.

Mesmo assim não basta entrar segundo Hammersley & Aktinson (2007) a etnia, idade, e o género podem influenciar as relações com as pessoas em estudo, por exemplo representações do homem e da mulher facilitam o acesso ou dificultam o acesso a certo tipo de informação. São características pessoais que o investigador não consegue ocultar e que uma característica pessoal pode facilitar ou dificultar a tarefa. Como é que a um investigador afeta o trabalho de campo? É um dos aspetos da tarefa deste trabalho de campo.

O facto é que o investigador tem de se integrar no meio e tomar o papel que facilite o contacto e as relações com as

populações estudadas. Ghiglione & Matalon (1992) em relação a inquéritos entrevistas, falam da necessidade da aparência certa no trabalho de campo, quando a (Hammersley & Aktinson, 2007) presença é mais prolongada este aspeto toma maior importância com o trabalho etnográfico.

No campo da recusa, Sampson & Thomas (2003) mostram que os lugares mais improváveis estão acessíveis com muita negociação, preparação, contactos, noção de risco e muita atitude. Trata-se de uma mulher que passa 118 dias no mar, embarcada num meio predominantemente masculino, com marinheiros nos portos mais perigosos no mundo. O campo seja qual for tem sempre riscos e o investigador tem que ser responsável.

Sintetizando as contribuições dos diversos autores, há que ver a recusa como parte de qualquer investigação. É um problema que percorre toda a investigação e começa pelo investigador que tem que conceber um projeto realizável não só segundo as suas características, assim como a sua comunidade científica e do campo. Conforme o tema, o lugar e características do investigador há variações no volume, tipo de informação, sendo que há sempre um fator de risco associado.

Qualquer campo é acessível com o planeamento, preparação, negociação e responsabilidade. Em aberto ficou uma questão: Se a etnia, idade e género afeta a investigação,

então qual é o efeito do investigador portador de deficiência nas recolhas de dados?

As recusas em particular, nesta tese, foram frequentes. Neste ponto faz-se uma observação pessoal, verifica-se que há uma falta de bom senso em acreditar que todos têm que aderir à pesquisa. Não é assim. Os membros do campo (Tuckman, 2000, pp. 19-21), têm três direitos numa investigação e que são: o direito à privacidade ou à não participação; o direito a permanecer no anonimato; o direito à confidencialidade.

O direito à privacidade ou à não participação indica que os participantes têm que aceitar participar na pesquisa, assim como nos conteúdos da mesma, que o investigador tem que evitar perguntas do foro privado nomeadamente, religiosas, políticas, e orientação sexual.

O direito a permanecer no anonimato, na investigação assim como nos resultados obtidos, omitindo elementos que permitam identificar os participantes na investigação.

O direito à confidencialidade consiste em garantir tanto na estratégia de investigação, como nos instrumentos utilizados, para que se possa salvaguardar a identidade, bem como o acesso a dados. Define-se quem poderá aceder aos mesmos, para que fins podendo levar à destruição de todos os registos.

Em termos práticos aceitou-se com naturalidade a recusa. Mais importante que pensar que é menos um

participante para a pesquisa, é necessário registrar a não aceitação e perceber o porquê, para reduzir, a incidência deste fenómeno, ajustando a estratégia de investigação.

Neste caso, as recusas eram óbvias, a deficiência e estudar crianças colocam dois problemas éticos em dois aspetos: o primeiro é que quem estuda a deficiência não consegue deixar de se envolver; o segundo é que em questão estão dois objetos em simultâneo, crianças e deficiência.

O problema ético surge quando se juntam duas grandes áreas em que se levantam problemas éticos acrescidos, as crianças e deficiência. Já se falou que nos estudos em que estão envolvidas crianças, no caso das entrevistas, o consentimento informado, passa pelos encarregados de educação. O principal problema está, na fragilidade do mundo das crianças com um mundo muito próprio (Graue & Walsh 2003), onde há que ter uma atitude de respeito. Estas têm regras muito particulares, com muitas lições para os adultos. A noção com que se fica é que a intervenção dos investigadores pode prejudicar ou marcar negativamente a criança ou jovem estudado. No campo da inquirição (Francis, 2004) há que ter a noção que há questões sensíveis que podem afetar as crianças.

Na deficiência, está presente um estigma e preconceito social generalizado que poder afetar não só a produção em termos conceptuais e teóricos como também o próprio

participante (Jackson, 2000). A investigadora coloca a questão do ponto de vista prático, à qual se juntam duas categorias de fragilidade, as crianças e a deficiência. O investigador ao abordar o tema pode inadvertidamente, acentuar as limitações e os preconceitos sociais, diminuindo o participante como pessoa, lembrando a sua diferença.

No caso desta tese, oitenta por cento do trabalho de campo envolveu crianças/adolescentes, suas famílias, docentes e técnicos. A dimensão ética anterior está muito marcada, em toda a tese. É importante referir que na condução das suas entrevistas, a investigadora lembrou-se de quantas vezes na vida por ter uma deficiência, lhe disseram que não era capaz. Mas qual foi a estratégia para ultrapassar a recusa e a resistência dos participantes? É necessário reconhecer que a posse de uma deficiência, implica uma limitação de alguma natureza.

2.9. - Uma metodologia adaptada à pessoa com deficiência – Necessidade de Flexibilidade, adaptação e abertura.

Nesta tese, a investigadora é portadora de Paralisia Cerebral e Baixa Visão para realizar a sua tese teve que adaptar e combinar várias metodologias e técnicas. Numa observação, vivida e testada pela prática, observa que teorias e metodologias são abstrações às quais é necessário fazer uma

ligação com as práticas da investigação e fazer os necessários ajustamentos à realidade do investigador.

A questão colocada neste sentido, será: O investigador portador de deficiência é diferente dos restantes investigadores? A resposta é que a deficiência é segundo. Brown & Boardman (2010, p. 1), *“Disability is as much a factor in interactional dynamics as ethnicity, age, gender or sexuality, and therefore its impact on the processes around qualitative research warrants much more systematic attention.”*. O mesmo é afirmar que na pesquisa qualitativa, a deficiência tanto como o género, as características físicas, a pertença a um grupo profissional e a um grupo étnico, marcam as pesquisas, especialmente no campo. Para estes autores as diferenças a nível físico fazem diferença no trabalho de campo e na relação com o outro. Outra questão é que a deficiência, tal como a etnia, é uma questão identitária. Ser invisual, ser uma pessoa com Paralisia Cerebral é algo que marca o trabalho de campo e a própria pesquisa. Exige-se epistemologicamente que o investigador tenha uma maior reflexividade sobre as suas assunções e as suas práticas.

A investigadora defende que a procura de soluções para um qualquer investigador portador de deficiência, terá que se realizar no sentido amplo, um pouco à imagem dos problemas a nível metodológico e técnico. Entrou-se no campo da pós-modernidade (Bryman, 2004) caracterizada por atitude mais

aberta, abrangente que não se rege pelos princípios rígidos de um paradigma positivista. Na pesquisa, há uma abertura à multiplicidade e subjetividade, com a atitude de questionar tudo, mesmo aquilo que todos tomam por garantido. O investigador é parte da investigação, envolve-se e aproxima-se do objeto de estudo, isto resulta nas variedades de formas de ver o mundo social, reconhecendo a relatividade do conhecimento. As descobertas são apenas uma versão da realidade. Em termos de investigação origina uma multiplicidade de metodologias, técnicas e fontes passíveis de serem utilizadas, especialmente na etnografia. Por último a reflexividade, na medida em que o investigador se envolve na pesquisa é necessário que reflita, tome consciência e explicita suas práticas. Bryman (2004) citando Lincoln e Denzin (1994), indica que as questões da validade são colocadas na autenticidade da pesquisa e que os conhecimentos recolhidos¹⁵ estão situados num contexto histórico, social e político concreto. Coloca-se sempre a questão da incerteza, acentuando-se o relativismo do conhecimento.

Os termos flexibilidade, adaptação e abertura estão associados à forma de pensar e fazer ciência e à necessidade, neste caso de não impor limitações às adaptações necessárias para a pessoa portadora de deficiência.

¹⁵ Lincoln, Y. S. & Denzin, N. K. (1994). The Fifth Moment. In Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications, Ltd.

O termo flexibilidade, como foi indicado anteriormente, significa que seja qual for a ciência social, teoria ou metodologia aplicada, tem que se adaptar ao campo de investigação, procura prever, prevenir e reagir aos problemas que possam surgir (Bravo, 1986). O investigador tem sempre alguma autonomia, a nível técnico numa pesquisa quantitativa (Almeida & Pinto, 1990; Ghiglione, & Matalon, 1992), que aumenta quando se trata de uma metodologia qualitativa (Flick, 2005) e ainda maior na *Grounded Theory* (Glasser 1978, 1998).

O termo adaptação surge no sentido amplo e restrito, amplo porque o trabalho de campo começa por delinear projeto, preparar-se mentalmente, metodologicamente e materialmente para ir para o terreno (Rossman & Rallis 2012). Neste, tem que se integrar no meio e adaptar a sua pesquisa ao campo e à sua situação concreta. (Bailey, 2007; Hammersley & Aktinson, 2007). A etnografia foi escolhida para colocar os problemas associados ao campo devido à grande importância do trabalho de campo e considerou-se que se retiram lições para todos os que têm que fazer trabalho de campo mais extensivamente ou intensivamente.

A abertura tem uma relação com estas duas dimensões a flexibilidade e a adaptação. Recorreu-se às obras de Edgar Morin onde os problemas que se colocam nos locais de investigação são os mesmos que se colocam ao Homem em

relação ao conhecimento. O homem é um ser complexo, complexidade devido à multiplicidade de situações, de relações sociais e acontecimentos que não controla. A abertura à complexidade não quer dizer que se saiba tudo, mas sim reunir as contribuições das ciências sociais próximas ao tema, não se fechando numa área ou disciplina (Morin, 1991; 2008, 2009).

Um outro motivo para a abertura é num quadro em que o investigador está consciente que não sabe nem controla tudo, tem que se abrir ao campo e que este lhe ensine o que tem para ensinar. Merton (1968, 157), chama-lhe a serendipidade, e refere-se esta ideia como *“Fruitful empirical research not only test theoretically derived hypotheses; it also origins new hypotheses. This might be termed the ‘serendipity’ component of research, i.e., the discovery, by chance or sagacity, of valid results which were not sought for”*. A esta palavra estão associadas, situações inesperadas, anómalas e estratégicas que surgem no campo que dão sentido e trazem algo de novo à investigação. Costa (1985), interpretando a proposta de Merton¹⁶ (1970) explica que a observação de elementos inesperados e válidos pode levar à reformulação de teorias e hipóteses ou seja não se limita a testá-las mas também a criar novas hipóteses. Este autor foi estudar as origens do fado e acabou por descobrir um dado intrigante, o de que as

¹⁶ Merton, R. K. (1970). Sociologia – Teoria e Estrutura. São Paulo: Editora Mestre Jou (Original publicado em 1949, 1968) pp. 172 – 173.

populações do bairro de Alfama em Lisboa eram populações migrantes e apesar disso tinham uma identidade própria assente em tradições e raízes fora do bairro. Para este investigador, isso significa estar atenta ao que se passa no campo, os comportamentos e os acontecimentos que têm um significado, se não houver abertura, não são notados.

O investigador faz parte do seu tempo, contexto social, político, académico mas não escapa às pressões a que está sujeito, das quais é, no entanto, autónomo para aderir a valores e práticas existentes. Esta liberdade anda associada ao conceito de artesanato intelectual, em que se defende que o investigador não deve separar a sua vida pessoal da profissional e que é a experiência de vida que faz um bom profissional. A imaginação potencializa a capacidade de partilhar e procurar novas soluções para os problemas.

Na literatura surge também o termo bricolage, ligado à necessidade de encontrar soluções para problemas concretos. Yardley (2008) resume muito bem a essência da bricolage, utilizando Lincoln & Denzin (2003). Segundo Yardley (2008) o investigador tem ao seu dispor um conjunto de técnicas capazes de adaptar a variadas situações e contextos. Na medida em que se avança na pesquisa, o investigador, vai-se reconfigurando e adicionando novas formas metodológicas, adaptando-se a situações imprevistas, alargando assim o âmbito da pesquisa. É possível adaptar as técnicas e as

metodologias às características da pessoa com deficiência através da possibilidade de combinar e adaptar as diversas metodologias ao contexto da investigação. Com isto, não só beneficiam os portadores de deficiência como qualquer outro investigador com características particulares.

A figura 3 sintetiza as bases das adaptações necessárias para que uma qualquer pessoa portadora de deficiência possa fazer investigação nas Ciências Sociais. A primeira ideia é que a deficiência é uma característica do investigador tal como o género, a idade e o grupo étnico a que pertence (Brown & Boardman, 2010). A segunda ideia, é que flexibilidade, abertura e adaptação são necessidades que se colocam a todos os investigadores, mas que se apresentam com maior pertinência se o investigador tiver uma limitação, física, auditiva ou visual. Por isso qualquer que seja o método ou técnicas terá de haver adaptações. A terceira e principal ideia, é que o ser humano é o principal instrumento de investigação porque é este que conduz, aplica e toma decisões ao longo de todo o processo de pesquisa.

Partindo destas três ideias descreve-se a figura 3 como composta por três retângulos, dois em baixo e um em cima, mas este seria de mais difícil leitura por um invisual. Estes correspondem à flexibilidade, adaptação e abertura que são de tal forma interdependentes que são causa, efeito e expressão uns dos outros.

A flexibilidade é uma característica de qualquer investigação, na qual o investigador sabe que seja qual for o campo terá sempre que contar e lidar com algum grau de incerteza, para o qual terá que se preparar técnica, e metodologicamente.

A adaptação é algo de mais concreto. No campo, quando as situações acontecem, terá que fazer adaptações tendo em conta as suas características enquanto investigador, nomeadamente a posse de deficiência, tomando a melhor decisão segundo o contexto em que se encontra.

A abertura é uma disposição mental e uma atitude perante o campo de pesquisa. É a procura de respostas sem a imposição de limites como forma de lidar com a complexidade e o que acontece no campo. Esta investigadora e docente prefere chamá-la de abertura para a aprendizagem consciente que na investigação e na vida está-se sempre a aprender, encontrar-se-á sempre algo que não se sabe, assim como algo ou alguém para ensinar, bastando estar disposta para tal.

Em todos os retângulos estão as consequências ou efeitos de uma metodologia adaptada a todas as pessoas, especialmente às portadoras de deficiência. O sujeito está ativo, é presente em parte das soluções e estas incidem sobre métodos e técnicas, combinadas segundo as necessidades, a bricolage. Para o investigador com deficiência não há uma receita para fazer investigação, assim como para

Figura 3
Flexibilidade, Autonomia e Abertura como Forma de
Adaptação de Metodologias para Investigadores com Deficiência

<p style="text-align: center;">Flexibilidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autonomia - Adaptação - Abertura - Características do investigador, comunidade, meio estudado - Incerteza no campo e todo processo de investigação. - Adaptar, prever, prevenir, reagir e decidir. - Métodos e técnicas. - Reflexividade - Bricolage. 	
<p style="text-align: center;">Adaptação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autonomia - Flexibilidade - Abertura - Incerteza no campo e todo processo de investigação. - Métodos e técnicas - Limitações e potencialidades do investigador com deficiência. - Decisão justificada e contextualizada. - Investigador parte do campo e da investigação - Reflexividade - Bricolage 	<p style="text-align: center;">Abertura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autonomia - Flexibilidade - Autonomia - Multiplicidade, complementaridade, interdisciplinaridade - Ignorância: como incentivo para saber mais. - Complexidade - Serendipidade: anômalo, inesperado e estratégicos. - Não separação do sujeito que investiga da investigação. - Bricolage

Fonte: Yardley (2008); Mills (1982); Merton (1968); Morin (1991, 1996, 2008, 2009); Brown & Boardma (2010), Bryman (2004); Almeida e Pinto (1990), Bravo (1986)

qualquer investigador. É este que terá que encontrar as suas soluções, que podem passar até por meios técnicos ou por outras soluções.

Falar da inserção do investigador com deficiência no meio académico e fazer investigação passa não pelo reconhecimento da sua diferença, mas sim por permitir a este adaptar métodos e técnicas para se colocar em igualdade com todos os outros.

2.9.1 – Uma metodologia inspirada na *Grounded Theory*

Reitera-se o carácter qualitativo desta tese, numa abertura a todas as metodologias, métodos e técnicas presentes sob um paradigma qualitativo. Foi uma investigação marcada por múltiplos constrangimentos, tais como: lidar com a recusa, ir para o campo antes de ter um projeto para garantir o campo, alterações de objeto de estudo por motivos de orientação e recusa, adaptação de métodos e técnicas não só às suas características como portadora de Paralisia Cerebral e Baixa Visão, mas também ao campo e integrar um conjunto de recomendações vindas da comunidade académica. O resultado é a construção de uma metodologia criada para um contexto e uma situação específica.

Ao longo das leituras efetuadas foram dadas inúmeras sugestões de como o fazer. Paillé (2006) refere que, embora a interpretação esteja a cargo do investigador, esta é algo

complexo com fatores como a comunidade académica a que pertence e as características do terreno. E, em segundo lugar, que a pesquisa qualitativa permite múltiplas combinações (Denzin & Lincoln, 2011) onde o investigador faz bricolage de métodos e técnicas tendo em conta contextos concretos.

O problema da compatibilidade das misturas de técnicas e metodologias (Pourtois, Desmet & Lahaye, 2006) foi resolvido pela escolha de uma metodologia central, a *Grounded Theory*, a partir da qual todas as restantes foram organizadas. Na pesquisa qualitativa utiliza-se o termo *Qualitatively-Driven Mixed-Method Research* (Morse & Cheek, 2014) para afirmar que, independentemente das combinações existe um fio condutor da pesquisa. No caso presente, as circunstâncias impossibilitavam uma abordagem pura, mas isso não impede que se não siga uma linha concreta.

Como metodologia central está a *Grounded Theory* principal fonte de soluções para os problemas que surgiam. Como se começou com o estudo de casos e a estratégia inicial ajustava-se perfeitamente ao campo, esta manteve-se. As constantes recusas e respetiva negociação transformou a permanência em algo muito próximo da observação participante do campo etnográfico. Os pedidos da comunidade académica em implicar-se na investigação, tornou o trabalho numa tarefa biográfica, mas especialmente numa auto etnografia.

O que se pretende com esta metodologia? Contribuir para a construção de desenhos de investigação para portadores de qualquer deficiência, reconhecer que existem situações em que é necessário criar configurações muito específicas e flexíveis para recolher informação. Não se pretende criar uma metodologia nova, mas apenas o reconhecimento que são as circunstâncias, os acontecimentos em que se encontra o investigador, a sua comunidade e as características dos elementos do campo que determinam as metodologias. Na experiência prática desta investigadora, se as portas de acesso às instituições se fecham, se os participantes se recusarem a participar não há investigação. A solução é adaptar, ser flexível, procurar soluções sem preconceitos ou limitações disciplinares ou metodológicas. O que fica? O que os participantes quiserem dar, muito ou pouco, mas sem dúvida conhecimento.

2.9.1.1. O que é uma metodologia inspirada na *Grounded Theory*?

Um pouco à imagem dos *Mixing methods in a qualitatively driven way* é a mistura de métodos qualitativos (Mason, 2006; Morse, 2009), perante a impossibilidade de fazer *Grounded Theory* pura. Realizou-se a progressiva conversão da pesquisa para esta metodologia dando-lhe uma lógica, coerência e integração que, de outro modo, não seria

possível. Apesar da possibilidade de ter métodos quantitativos numa mistura de métodos orientados qualitativamente fez-se uma escolha exclusivamente constituída por uma via qualitativa.

Hesse-Biber (2010) mostra que quaisquer que sejam as misturas existem sempre problemas de compatibilidade entre paradigmas. O mesmo autor baseado em Lincoln & Guba (1985) indica que as abordagens qualitativas suportam várias combinações. Anteriormente, isto já tinha sido indicado por Denzin & Lincoln (2011) que apresentam o investigador como um *bricoleur*, em que o campo trata de eliminar as incompatibilidades e as situações concretas no terreno são o teste e elemento de harmonização de métodos, técnicas e teorias.

A investigadora, apesar de ter por base a *Grounded Theory* a dar uma lógica e ordem à pesquisa, não se fechou em qualquer área. Um dos exemplos da literatura metodológica, é apresentada por Darbyshire, Macdougall & Schiller (2005), que procuraram estudar o problema da obesidade em crianças australianas recorrendo a múltiplos métodos na sua pesquisa com entrevistas em grupo, mapeamento do seu espaço social e de recreio, fotografia e retratos falados. O conjunto de métodos e técnicas utilizadas permitiram uma visão mais completa do mundo social das crianças e do problema em estudo. Este exemplo indica a

utilidade e complementaridade dos métodos e técnicas, pelo que, do início ao fim, o desenho de investigação esteve aberto a todas as opções que pudessem ser úteis.

No entanto, não é uma posição confortável fazer misturas em termos metodológicos. Concorde-se com Glasser (2001), quando procura defender a *Grounded Theory*, do movimento natural das adaptações da metodologia que deu origem, com misturas, com outras ciências, que tem originado desenhos específicos de investigação qualitativa, mas que pouco tem a ver com esta metodologia confusa e pouco clara. Strauss nas primeiras edições da obra *Basic of Grounded Theory* (Strauss & Corbin, 1990) refere que é possível misturar métodos quantitativos e qualitativos, mas que um terá de ser dominante. Quanto aos métodos qualitativos há uma referência clara quando se junta uma abordagem geral, por esta designada por filosofia como uma disciplina, como a fenomenologia e a antropologia. A escolha do método depende da pergunta e finalidade e objeto de estudo. É com Corbin (Strauss & Corbin, 2008), Charmaz (2006) e Clarke (2005), que há uma abertura à pós-modernidade, pois além das misturas de metodologias qualitativas junta abordagens gerais, por exemplo, construtivismo com *Grounded Theory*.

Mas como integrar estes elementos? Morse & Maddox, (2014) indicam dois caminhos: *Multiple Method Design* e *Qualitatively Driven Mixed-Method Design*. Ambos combinam o

melhor dos métodos quantitativos e qualitativos. Presente está um método central e organizador das restantes contribuições para lhe dar coerência e validade. Ao método central junta-se parte ou um componente de outro método. O critério, que acrescenta validade aos dados é a saturação e a variação dos dados, tal como proposto pela *Grounded Theory* (Strauss & Corbin, 2008). A integração analítica é feita pela descoberta de padrões presentes nos dados e é apresentada sob a forma de diagramas e fluxogramas.

O termo aplicado a este trabalho é por extenso uma metodologia pensada qualitativamente inspirada na *Grounded Theory*. Aplica-se a toda e qualquer situação em que o investigador tem que iniciar o trabalho de campo antes de ter uma proposta de investigação completa, para assegurar o seu acesso e também quando o processo de investigação no seu decurso se mostra difícil, instável necessitando de inúmeras adaptações, cedências e soluções presentes em várias metodologias para levar a cabo a tarefa. A configuração que apresenta é uma contribuição para adaptar a investigação, não só a pessoas com deficiência que necessitam de adaptações, como também lidar com contextos, sociais, académicos e culturais complexos em constante mutação. É uma metodologia que se vai construindo, sendo justificada pela situação concreta face à investigação.

No âmbito das misturas de diferentes metodologias (Hesse-Biber, 2010) há sempre problemas de compatibilidade, pelo que independentemente de se fazer bricolage (Denzin & Lincoln, 2011) de métodos e técnicas justificadas e harmonizadas por situações concretas no terreno. Optou-se por dar-lhe uma lógica, baseada no *Mixing methods in a qualitatively driven way* (Mason, 2006; Morse, 2009), colocando uma metodologia a organizar as diversas contribuições dando-lhes coerência - a *Grounded Theory* (Frost et al., 2010). Juntam-se, assim, um conjunto de métodos com uma estratégia analítica flexível. Das metodologias que se juntaram, com componentes antropológicas, etnográficas e de estudo de casos, todas estão presentes na raiz da *Grounded Theory* (Glasser & Strauss, 1967). Independentemente disso mal se optou por esta metodologia, procuraram-se soluções dentro das variantes da mesma.

A figura 4 apresenta a síntese de todas as contribuições, que constituem as opções metodológicas desta tese. Esta é composta por uma tabela com três colunas que correspondem às contribuições presentes: a primeira a como base; a segunda, corresponde aos desenvolvimentos desta metodologia com as soluções apresentadas; por último, as contribuições de outras metodologias, as quais precederam a *Grounded Theory* e que surgem como elementos organizadores e estruturadores deste trabalho.

A *Grounded Theory* Clássica, na primeira coluna surge como uma metodologia com três ideias: O investigador é o principal instrumento de pesquisa, dado que recolhe, analisa e transforma dados em teorias, mas, no entanto, a atenção está nos dados; a segunda ideia, é que é uma investigação que se vai construindo, é flexível no sentido de se ajustar, abrir-se ao que vai acontecendo e pode ser modificável em caso de necessidade; a terceira ideia é que, como filosofia ou abordagem geral pode ser aplicada a qualquer método e técnica. A descoberta é o seu principal objetivo (Glasser & Strauss, 1967; Glasser, 1998), sendo que para a investigadora, o objetivo é aprender com os participantes de uma forma aberta e sem preconceções.

A segunda coluna corresponde a duas constatações, a manifesta dificuldade em utilizar *Grounded Theory* Clássica, na forma pura em meio académico. Por não ter começado por esta metodologia de raiz, foi impossível fazê-lo de uma forma pura, e por isso procuram-se soluções nos desenvolvimentos da mesma. Várias soluções surgiram: Na aproximação à comunidade científica, através da explicitação do ponto de partida como apresentação de todas as dimensões possíveis (Schatzman, 1991); a existência de uma problemática e uma matriz que permite introduzir elementos do contexto e integrar uma revisão de literatura exigida nos trabalhos académicos, aos quais o investigador pode recorrer se necessário; a

preocupação com a verificação como forma de melhorar e validar os dados recolhidos (Strauss & Corbin, 2008).

Como ferramenta, a *Grounded Theory*, como qualquer outra metodologia pode melhorar-se, importando um ou mais aspetos desta (Dick, 2007; Olesen, 2007). Na análise apresenta um conjunto de instrumentos analíticos a que o investigador pode recorrer quando tem dificuldade que por si não consegue resolver (Strauss & Corbin, 2008).

A *Grounded Theory* construtivista vem reconhecer a importância do sujeito como construtor de conhecimento. O sujeito não é como uma folha em branco que se limita a anotar o que vê e ouve. As suas experiências são importantes para uma interpretação correta dos dados. É preciso aceitar a subjetividade e admitir a capacidade de os transformar em dados objetivos (Charmaz, 2014).

A análise situacional de Adele Clarke (2005), possibilita integrar outras metodologias na *Grounded Theory* quando apresenta ferramentas mais competentes, de uma forma simples e acessível, para fazer a análise e apresentação de dados complexos.

Na terceira coluna é importante dizer que o método comparativo, estudo de casos, perspetivas antropológicas e etnográficas fundiram-se logo no início da investigação. A literatura metodológica mostra que estes métodos se completam e utilizam-se mutuamente. O método comparativo

Figura 4
Metodologia Pensada Qualitativamente Inspirada na *Grounded Theory*

Grounded Theory Clássica (Glasseriana)	Contribuições da outras correntes da Grounded Theory	Contribuições de outras Metodologias
<ul style="list-style-type: none"> - Como Filosofia – Descoberta de teoria partindo dos dados. - Constante método comparativo - De teoria substantiva para teoria formal. - Amostra teórica: Análise e recolha em simultâneo. - Conceptualização: Abstrações teóricas, não há limitações associadas a pessoas, espaço ou tempo. - Metodologia geral, passível de ser utilizadas em todo tipo de metodologias. - Indução analítica, dedução, abdução. - Ajustamento, trabalho, relevância e modificabilidade. - Abertura. - Recusa de preconceções. - Parcimónia e simplicidade. - Sensibilidade Teórica: Investigador no centro da Investigação. 	Dimesional Analysis: <ul style="list-style-type: none"> - Matriz para um paradigma exploratório. - Explicitação de todas as possibilidades possíveis presentes sob forma de dimensões. 	Método Comparativo: <ul style="list-style-type: none"> - Procura de unidades comparáveis. - Semelhanças e diferenças. - Procura de padrões e variações.
	Grounded Theory Straussiana: <ul style="list-style-type: none"> - Conceção como ferramenta. - Importância do contexto, matriz condicional consequencial. - Presença de ferramentas de ajuda ao investigador, - Abertura à complexidade. - Descoberta não exclui verificação. - Aceitação da literatura com a presença de um problema. 	Estudo de Casos: <ul style="list-style-type: none"> - Procura de docentes do Ensino Regular e Educação Especial com alunos com paralisia cerebral no presente e passado. - Importância do contexto. - Base casos múltiplos. - Holismo, naturalismo, conhecimento aprofundado, descrição. - Generalização naturalística no sentido de aproveitar o máximo de informação.
	Grounded Theory Construtivista: <ul style="list-style-type: none"> - Junta o melhor de Glasser e Strauss. - Construtivismo: Importância do sujeito na construção de conhecimento. 	Autoetnografia: <ul style="list-style-type: none"> - Deficiência e docência vivida, contextualizada, como forma de fazer uma análise mais próxima dos casos em estudo.
	Análise Situacional: Aprofunda o trabalho de Strauss. <ul style="list-style-type: none"> - Apresenta o complexo de uma forma simples. - Simplifica o processo de análise - Abertura a outras contribuições das Ciências Sociais 	Antropologia/Etnografia: <ul style="list-style-type: none"> - Negociação, observação, soluções para problemas de presença prolongada no campo. - Observação participante pela presença émica da investigadora. - Investigador como parte do contexto.

teve por preocupação ter unidades ou casos comparáveis para poder explicitar diferenças e semelhanças na construção de conceitos (Vigour, 2005). No estudo de casos o objetivo foi aprofundar o conhecimento dos casos em estudo (Stake, 2000). A etnografia e antropologia apresentam soluções para resolver os problemas de campo e do contexto e opção por uma atitude de observação participante devido à investigadora ser duplamente parte do objeto de estudo (Caria, 2002; Hammersley & Aktinson, 2007).

A autoetnografia surgiu de uma forma mais tardia, e menos consciente. Com a utilização da *Grounded Theory* Construtivista realçando a importância do sujeito, foi necessário responder ao repto lançado pela comunidade científica, quando deficiência e docência são vivenciadas pelo próprio investigador. A única metodologia que permitia aprofundar este carácter é a autoetnografia (Denzin, 2014; Adams, Jones & Ellis, 2015). Utilizar as memórias e experiências contextualizadas, e confrontá-las com as afirmações dos participantes e aproximar-se assim de uma visão mais correta da realidade.

Há limitações nesta abordagem. Contabilizam-se num espaço de um ano três mudanças de objeto e uma adaptação metodológica progressiva para a *Grounded Theory*, sem que tal tenha sido possível totalmente. A recolha de informação, num contexto de deficiência do investigador e como trabalhador estudante, com recursos limitados, torna cada

pedaço de informação precioso, daí que há a preocupação de perder o mínimo de informação. Conjugou-se, assim num primeiro nível, uma generalização naturalística, onde o contexto e as descrições densas podem se utilizadas em casos semelhantes (Lincoln & Guba, 1985). Num segundo nível, mais profundo, consegue-se uma teoria substantiva sobre uma área, mas demasiado próxima da área substantiva, para ter um nível de abstração suficiente para se atingir um nível explicativo. No terceiro nível, a teoria formal com a integração teórica, procede-se à formalização com comparação dos conceitos e estes com a literatura relevante (Glasser, 1998; 2007).

Explicitando estes elementos há uma dificuldade em atingir a saturação teórica. No início da pesquisa a descrição e o contexto foram e são importantes. Ao passar para a *Grounded Theory* a investigadora apercebeu-se que os pares, assim como a própria, não perceberiam a sua pesquisa sem compreender quais foram as condições de produção científica que estavam subjacentes, logo algumas descrições são importantes. Num segundo momento verificou-se que há conceitos que ficam incompletos, não saturam, mas que ajudam a entender os restantes. Num terceiro momento olhando para todo o trabalho fica apenas a categoria central clara, bem definida, que se evidencia das restantes, mas que não se percebe sem as restantes. Miles & Hubermann (1994)

apresenta as diversas Ciências Sociais como uma árvore desde a sua emergência. Nesta tese, os ramos e o tronco serão a categoria central, os conceitos e propriedades. Não se pode esquecer as folhas e as raízes que a contextualizam e ajudam a compreensão.

2.9.2. A razão da escolha da *Grounded Theory*

Porquê a *Grounded Theory*? Esta metodologia surgiu como uma solução inconsciente e naïf para uma situação em que a investigadora partiu para o campo sem uma proposta de investigação completa, para garantir o acesso a este, com a autorização e incitação superior.

Existia uma estrutura com um tema, problema, pergunta de partida, métodos, técnicas e conceitos iniciais, mas tudo muito vago e em construção. Projetado estava um estudo de casos, com o recurso a entrevistas semi-estruturadas, na sua base mas a *Grounded Theory*, na altura, era-lhe desconhecida.

A necessidade de fazer múltiplas adaptações associadas às características do campo, levou a juntar a etnografia e a adotar uma posição de observação participante. O resultado foi que o Relatório Científico tinha as características da pesquisa, uma pergunta de partida, um problema, uma metodologia, a apresentação do trabalho efetuado, mas nenhum enquadramento teórico e hipóteses. Que metodologia permitiria isto?

A resposta foi a *Grounded Theory*, duas obras estiveram na base desta decisão, (Glasser & Strauss, 1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research* e (Strauss & Corbin, 1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory, Procedures and Techniques*, ambas as obras indicavam como critério para a investigação a descoberta e não apenas a verificação de teorias. Outra vantagem é a possibilidade de construir a pesquisa ao longo de todo o trabalho de campo, sem predefinições ou limitações à partida.

As principais características da *Grounded Theory* na forma (Glasser, 1992, 1998) mais clássica é partir para a pesquisa com uma área de interesse, - vai para o terreno e ouve os participantes, aprende e transforma os dados em abstrações, conceitos e hipóteses. O investigador em simultâneo recolhe, analisa e toma as decisões num processo simultaneamente, dedutivo e indutivo, criando hipóteses, partindo dos dados e voltando ao campo para as testar, num processo circular de criação de teorias. Toda a construção metodológica e teórica é efetuada e ajustada à realidade estudada não se colocando o tradicional problema do fosso entre a produção científica e a realidade. O investigador é literalmente o instrumento de investigação devendo centrar-se nos dados, e, com a sua sensibilidade teórica, transformar os dados em teorias. A pesquisa termina quando se atinge a

saturação teórica. Quando não surgem novos dados, então passa-se de uma teoria substantiva para uma teoria formal comparando os resultados com a produção científica e validando os dados perante os pares. A autonomia do investigador está ligada à sua boa preparação metodológica, o que implica a frequência de um seminário onde se aprende a utilizar esta metodologia.

Realizou-se então um processo de aprendizagem e reconversão, com a procura de ajuda conseguida na *Grounded Theory on line*. Com mais de cinquenta por cento de dados recolhidos, o trabalho de campo, e com a informação de que seria impossível fazer uma *Grounded Theory* pura, quando se atingiu um conhecimento suficiente para aplicar esta metodologia de uma forma completa já se tinham reunido 70 % dos dados.

A investigadora, tem um grande respeito pelas metodologias consolidadas, como o estudo de casos, investigação ação, etnografia, inquérito, independentemente de serem qualitativas ou quantitativas. Na língua original, *Grounded Theory Methodology* na obra coletiva dirigida por *Martin & Gynnild (2011)*, *Grounded Theory. The Philosophy, Method and Work of Barney Glasser*, todos os autores, indicam que esta metodologia é também uma filosofia, uma forma de fazer e pensar a investigação. Não seria justo como Glasser (2001) critica, chamar *Grounded Theory* a um desenho de

investigação criado e adaptado a uma situação específica que não lhe corresponde totalmente. Impõe-se, no entanto, agradecer-lhe o facto de ser a fonte de soluções para um problema. Daí que adiante desenvolver-se-á aquilo que se chama uma metodologia inspirada na *Grounded Theory*.

2.9.3. – *Grounded Theory* - Teorias fundamentadas nos dados obtidos

2.9.3.1. O que é a *Grounded Theory*?

Glasser & Strauss (1967, p. 1) indicam que a *Grounded Theory* propõe a “*discovery of theory from data, -systematically obtained and analyzed in social research*”. A principal preocupação dos investigadores era verificação de teorias e teste de hipóteses através de uma teoria lógico dedutiva que leva o investigador a reformular constantemente as hipóteses num sistema de constantes especulações sem um referencial à realidade (Glasser & Strauss, 1967, p. 29). Contextualizando, Mills (1982), em 1959, já criticava as grandes teorias que tinham pressupostos que não podiam ser provados assim como funcionavam como um colete-de-forças que impediam o investigador de conhecer a realidade. Presente está uma crítica à comunidade científica preocupada mais em produzir enunciados lógicos, segundo os seus valores e práticas, do que compreender o que se passa na realidade.

Glasser & Strauss, (1967), indicam três formas de encarar a investigação: para testar teorias de uma forma fechada através do teste de hipóteses; para melhorar as teorias, complementando-as com o que surge no campo; para ou ir para o campo criar teorias partindo dos dados, mais próximos da realidade.

Como se constroem teorias partindo dos dados? Parte-se do método comparativo (Glasser & Strauss, 1967) em que os dados, à medida que vão sendo recolhidos, vão sendo sujeitos a uma constante comparação, gerando-se propriedades, dimensões, conceitos e teorias. A generalização e a representatividade não estão associadas às populações estudadas mas na produção de conceitos e abstrações teóricas. Gera-se uma teoria substantiva sobre uma dada área empírica para se transformar em teoria formal ao ganhar uma maior abstração pela comparação de propriedades, dimensões e conceitos e pela comparação com as teorias e produção científica sobre o tema. Quando se fala em teoria, isso refere-se à comparação entre categorias e propriedades e entre hipóteses ou relações generalizadas entre categorias e as suas propriedades (Glasser & Strauss, 1967).

A chave para a compreensão da *Grounded Theory* está em três elementos: a geração de teoria como teoria face à verificação; um constante método comparativo quer na análise dos dados, quer como estratégia de investigação; e a amostra

teórica como elemento integrador de todos estes elementos sendo que é o investigador que com a sua sensibilidade teórica vai dirigindo as suas decisões utilizando todos estes elementos até atingir a saturação teórica. É uma metodologia que não tem uma delimitação temporal e espacial, e, assim, o participante e as suas contribuições são transformadas em abstrações teóricas (Glasser & Strauss, 1967). Todos os processos de investigação, recolha dados e análise dão-se em simultâneo. O objetivo é criar teorias.

A *Grounded Theory*, pelo que se leu, é uma metodologia, no sentido em que é uma abordagem crítica sobre métodos e técnicas, organizando-os e dando aos investigadores orientações de como proceder (Almeida & Pinto, 1990). Onde a podemos integrar e classificar entre os dois paradigmas das Ciências Sociais? Os autores situam-na como predominantemente qualitativa, tal como Glasser & Strauss, (1967 p.18) referem “*qualitative research is, more often than not, the end product of research within a substantive area beyond which few research sociologists are motivated to move*”. Isto significa que a pesquisa qualitativa é mais que um produto ou resultado de uma investigação; é um processo que envolve o investigador, condições estruturais, consequências, desvios, normas, processos, padrões e sistemas.

Apesar de se afirmar o domínio de um processo de pesquisa qualitativo, esta forma de ver a investigação não

recusa contribuição de metodologias quantitativas como Glasser & Strauss (1967, pp.17 - 18) referem “*we believe that each form of data is useful to both verification and generation of theory*”. Ou seja, os dados qualitativos e quantitativos complementam-se. Por exemplo, nas páginas 211 a 220 desta obra os autores mostram como a apresentação de dados sobre a forma de tabela, e forma numérica pode levar à descoberta de padrões e construção de teorias.

Ao longo de toda a obra, verifica-se que os autores não tiveram a preocupação se a contribuição era qualitativa ou quantitativa e se era desta ou daquela disciplina, dado que era uma contribuição para uma metodologia orientada para a descoberta e criação de teoria. O exemplo disso é a indução analítica utilizada no método comparativo e das metodologias qualitativas (Glasser & Strauss, 1967, pp. 103 - 105) e dedução das metodologias qualitativas, na construção de conceitos, relações entre conceitos, teorias e hipóteses, presentes, também na construção de teorias formais (Glasser & Strauss, 1967, pp. 238 - 239). É importante lembrar que a obra fundadora, é de 1967 e até aos dias de hoje a *Grounded Theory* tem tido desenvolvimentos, tomando formas diversas. Tem-se aperfeiçoado. No entanto o texto de 1967 é a base de todas as obras consultadas.

Esta metodologia tem uma expressão principalmente em países de língua inglesa, mas, progressivamente tem tido

expressão noutras línguas. Por exemplo a obra fundadora foi traduzida em Língua italiana em 2009 com o nome *La scoperta della grounded theory. Strategie per la ricerca qualitativa* (Bruscaglioni, 2013) e em língua francesa em 2010 com o título *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative* (Paillé & Mucchielli, 2012). Na variante do português do Brasil foram publicadas duas obras base sobre esta metodologia, de Charmaz (2009) *A Construção da Teoria Fundamentada: Guia Prático para a Análise Qualitativa* e Strauss. & Corbin (2008a). *Pesquisa Qualitativa: Técnicas e Procedimentos para o Desenvolvimento de Teoria Fundamentada*. Isto mostra que, em Portugal e nos países latinos é uma metodologia recente, necessitando de uma maior explicação para ser aceite e compreendida.

A investigadora verificou que o termo *Grounded Theory* e alguns mais utilizados são de difícil tradução para as línguas latinas. Em língua portuguesa, teoria fundamentada. Em língua espanhola, realista, pragmático, terra a terra, fundado, fundamentado. Em inglês, “*to be based on something*” (Summers, 1995), a par de outros significados. Em francês é *théorie ancrée*, sendo que o último termo significa ancorado, fundeado. Bruscaglioni (2013) indica que a palavra *grounded* em italiano é de difícil tradução e prefere o termo original, embora esta possa ser definida como ancorado na terra, baseado apenas na recolha de informação.

O problema coloca-se a nível de toda a *Grounded Theory* aplicada a línguas que não a língua inglesa, com a necessidade de adaptação. Veja-se por exemplo a questão da codificação. Charmaz (2014) diz que os códigos devem ser apresentados no gerúndio. Os verbos indicam ação a fluidez da análise, e os substantivos a descrições. Tarozzi (2013) coloca esta questão a um nível mais global. Uma primeira ideia é que as diferenças entre a língua inglesa e italiana têm efeito na codificação, há um relativismo sempre presente nas traduções que nunca é completo, mas é baseado na compreensão e interpretação dos termos de modelos culturais. O termo *theoretical* na língua italiana em termos científicos pode significar teórico com sentido de conceptual ou teórico no sentido de filosófico e especulativo. Os termos ganham precisão quando bem contextualizados, mas o maior problema surge na codificação. A estrutura da língua italiana é diferente da língua inglesa, logo os verbos e a conceptualização são construídos e são entendidos de forma diferente. Isto significa que o que é dito em poucas palavras em inglês é em italiano mais descritivo.

Procurou-se colocar o mesmo problema na língua espanhola. Carrero, Soriano & Trinidad (2012,), dão o exemplo de códigos como “*Amplitud de la innovación Gran amplitud afecta a todas las personas*”. Observa-se que o código é longo. O mesmo caso surge em português Nico, Bocchi, Ruiz. &

Moreira (2007 p. 793), dão o seguinte exemplo: “*Pais se preocupando que os filhos escovassem os dentes após as refeições e antes de deitar*”. Mesmo colocando o verbo no gerúndio o código é longo.

Segundo Tarozzi (2013) há uma dificuldade em passar *Grounded Theory* para outras línguas que não o inglês. Procura-se em obras e contribuições latinas as respostas ao que é a *Grounded Theory* em referenciais culturais mais próximos quer da língua portuguesa, quer da investigadora.

A leitura das obras dos autores fundadores, Glasser e Strauss indicam que não há uma preocupação com definições, mas com o desenvolvimento, aprofundamento e melhoria da *Grounded Theory*. Quer na língua inglesa quer em outras, as definições e as caracterizações são a preocupação dos seguidores das suas diversas formas e os que por algum motivo têm a tarefa de a aplicar ou ensinar. Esta perceção da investigadora, fruto das suas pesquisas, é confirmada por Carrero, Soriano & Trinidad (2012, p. 15) quando falam das dificuldades em apresentar uma definição: “ *Es importante hacer notar como se intrduce la «Teoria Fundamentada» al referirla como una aproximación, que posteriormente se identifica como metodologia de análise. No obstante, el término elegido por los autores no ofrece consistencia a lo largo de sus trabajos*”. As definições são conseguidas através de

comparações e aspetos comuns do trabalho entre os dois fundadores.

Uma das definições que surgem é a de Bruscaglioni (2013, p. 19) segundo o qual a *Grounded Theory* apresenta dois níveis: como um método geral e como um conjunto de técnicas compostas por procedimentos sistemáticos. A definição então é “ *Grounded Theory s’intende contemporaneamente: il mezzo (il processo) attraverso cui si arriva alla costruzione di teoria, il prodotto, cioè l’esito del processo (la teoria)*”. Em suma a definição aponta para a caracterização e apreensão de um processo de pesquisa que tem por fim a construção de teoria. Partindo deste pressuposto não se encontrará uma, mas várias definições, visto que Strauss e Glasser seguiram caminhos separados originando diferentes formas de ver a mesma metodologia (Carrero, Soriano & Trididad, 2012).

Numa expressão francófona Paillé & Mucchielli (2012 p. 29) definem *Grounded Theory* como um método de análise e interpretação de dados e que:

“l’appellation d’analyse par théorisation ancrée, retenant la notion d’une d’analyse qui soit ancrée dans les données empiriques de terrain, mais laissant l’objectif de générer une théorie pour celui de théorisation, qui est plutôt de l’ordre d’un processus jamais tout à fait accompli”

O centro desta metodologia está na forma como se faz a análise com seis operações: a codificação; a categorização; o

estabelecimento de relações; a integração; a modelização; e a teorização.

O que dá uma particularidade à *Grounded Theory*, segundo a síntese de Fernandes & Maia (2001) não apenas a criação de uma alternativa ao método hipotético dedutivo que limita a pesquisa ao teste de hipóteses, com o princípio da descoberta. E o facto de juntar contribuições quer de metodologias qualitativas quer quantitativas. Embora se encontre o predomínio de uma epistemologia qualitativa, não perde o seu carácter quantitativo com a crença inicial de que os resultados da descoberta são independentes do sujeito, isto é, o investigador deve ser como uma folha em branco e limitar-se aos dados recolhidos. O carácter qualitativo dá a liberdade ao investigador para conduzir a investigação, mas as metodologias quantitativas estruturam métodos, técnicas e procedimentos, como é o caso da recolha, análise, apresentação e estrutura da própria pesquisa. Esta metodologia tem-se tornado, no entanto, progressivamente cada vez mais qualitativa.

Exemplo disso é a tradução de Carrero, Soriano & Trinidad (2012, p. 14) da definição de Glasser (1992, p. 16) de *Grounded Theory*:

“ es una metodología de análisis, unida a la recogida de datos, que utiliza un conjunto de métodos, sistemáticamente aplicados, para generar una teoría inductiva sobre un área substantiva. El producto de

investigación final constituye una formulacion teórica, o un conjunto integrado de hipótesis conceptuales, sobre el área substantiva que es el objeto de estudio.”

Preferiu-se esta tradução porque o seu registo é culturalmente mais próximo do investigador e do espírito desta secção, mas que indica a presença de elementos de metodologias qualitativas e quantitativas, com a indução e hipóteses conceptuais.

Poder-se-ia continuar esta demanda por uma definição de *Grounded Theory*. No entanto, esta metodologia evoluiu sob várias correntes e tipos. Morse (2009a, p. 17) indica a existência de cinco formas consolidadas e datadas: em 1995, a *Glasserian GT*; em 1987, *Straussian GT*; em 2000, 2006 *Constructivist GT*; em 2003, 2005, e 2008 *Situational Analysis*; e em 1991, *Dimensional Analysis*. Para complexificar um pouco o problema, há inúmeras formas de metodologias que se baseiam na *Grounded Theory*. Por exemplo em 2010 surge a *Multi-Grounded Theory* (Goldkuhl & Cronholm, 2010) e em 2005, *Grounded Practical Theory* (Katambwe, Genest & Porco, 2014). Não seria difícil encontrar ainda mais versões da *Grounded Theory*. Estas últimas foram encontradas, por acaso, ao longo das leituras metodológicas.

Independentemente da variante da *Grounded Theory* há uma estrutura comum, assente na obra base de Glasser & Strauss (1967) que propõe a geração de teorias construídas a partir dos dados, através das suas categorias, propriedades e

conceitos. A teoria é construída através do constante método comparativo que vai integrando todos os elementos que a constituem. A criação de teoria é o principal objetivo. O termo utilizado é a amostra teórica, a qual integra todos elementos da pesquisa, sendo que a recolha, codificação e análise realizam-se em simultâneo, até atingir a saturação teórica. Neste processo, a análise começa com a recolha dos dados partindo da sensibilidade teórica dos investigadores que através da sua experiência e intuição vão identificar os elementos que constituem uma teoria. A análise é realizada através de um processo de codificação, sendo que o processo de teorização é atravessado pela realização de memorandos e diagramas que dão sentido e consistência a todo processo de investigação (Abela, García-Nieto & Corbanacho, 2007; Carrero, Soriano & Trinidad, 2012). Os elementos chave comuns a todas as formas de *Grounded Theory* são: geração de teorias, método comparativo, amostra teórica, saturação teórica, sensibilidade teórica, processo de análise através de codificação, memorandos e diagramas.

Mas o que é a *Grounded Theory*? A melhor maneira é descrever o que faz um investigador que utilize esta metodologia. Charmaz (2006, p. 2) faz esta descrição, começa por a definir como “..., *grounded theory methods consist of systematic, yet flexible guidelines for collecting and analyzing qualitative data themselves.*” A flexibilidade é conseguida pelo

facto da pesquisa ser orientada por princípios gerais, linhas de orientação, e instrumentos heurísticos mais que por regras rígidas. A especificidade da *Grounded Theory* está no ato fundador de gerar conceitos a partir de dados, construir teorias. A análise e construção de teoria vão do início ao fim da investigação. Os investigadores estudam os conceitos presentes nas afirmações e ações dos participantes.

Em termos de ação, numa adaptação de Charmaz (2006, pp. 3 – 4), o investigador vai para o campo observa o que vê e o que ouve dos participantes. A investigação começa com a recolha dos materiais nos locais de pesquisa sobre o tópico de pesquisa ou local. O investigador parte das suas perceções ou palpites com poder analítico. Estes são estruturados por linhas de orientação explícita de como proceder. À medida que se vão recolhendo dados, vão-se levantando questões que vão dando forma à investigação. Realiza-se uma síntese dos dados através do processo de análise com a codificação e método comparativo e escrita de memorandos. Estes três elementos vão respondendo às questões que vão surgindo e, progressivamente preenchendo as lacunas que vão aparecendo. As relações entre dados, categorias e conceitos levam a um nível elevado de abstração, a que chamamos teorias. Em suma a *Grounded Theory* surge como um processo de investigação no qual o investigador vai para o campo num processo contínuo de recolha e análise, transformando dados

em categorias abstratas, que progressivamente se vão tornando mais densos e transformando em teoria.

Antes de falar da *Grounded Theory* é necessário voltar à questão das classificações em Ciências Sociais. Em primeiro lugar, volta-se à divisão proposta por Almeida & Pinto (1990, pp. 84 - 85) que dispõe o campo metodológico em metodologias, métodos e técnicas. Para eles, metodologia é “organização crítica das práticas de investigação”. Métodos é o “controlo interno e formal sobre as pesquisas”. Técnicas; os “procedimentos”.

O segundo termo, paradigma, é utilizado por Lincoln & Guba (1985) que o divide em paradigma positivista e paradigma naturalístico. O paradigma positivista, corresponde às abordagens quantitativas e o paradigma naturalístico às qualitativas, e correspondem a um conjunto de axiomas ou crenças que servem para fazer classificações e fazer distinções. Estes axiomas estão relacionados com a ontologia, com a natureza da realidade, com a epistemologia, com a relação do sujeito que conhece com o conhecimento, com a possibilidade de generalização, com a questão da causalidade e da axiologia e com o papel dos valores do investigador. Como crenças que são, não podem ser provadas, consideradas verdadeiras ou falsas, são linhas de orientação que fazem parte das comunidades científicas.

Esta pequena introdução serve para ajudar a classificar a *Grounded Theory* no seio das Ciências Sociais, utilizando o polo quantitativo e qualitativo de uma forma comparativa para melhor compreensão. Sempre que possível a investigadora recorreu à obra original, (Glasser e Strauss, 1967). Todos os autores que usam esta metodologia voltam a esta obra original. É importante e reafirmar que as propostas por estes autores estão acima de qualquer classificação em torno de questões metodológicas. A preocupação central destes, está na conjugação de várias contribuições da filosofia da ciência, metodologias, métodos e técnicas, vindas das várias Ciências Sociais, que de uma forma sistematizada e coerente permitem descobrir teoria, partindo dos dados.

A questão que se coloca, está em definir se a *Grounded Theory* é uma filosofia, uma metodologia ou um método. Numa primeira resposta possível, utilizado a classificação atrás referida de metodologia, método e técnica de Almeida & Pinto (1990), em qualquer pesquisa, o trabalho científico, assim como a sua produção carece de uma organização para ser lógica e ser bem-sucedida. Numa segunda abordagem, Birks & Mills (2015) acrescentam um nível, uma filosofia. É necessário pensar, que atrás de uma metodologia está uma ou mais escolas de pensamento. A base da *Grounded Theory* (Strauss & Corbin, 2008, 2015), está no pragmatismo da Escola de Chicago, o interacionismo simbólico, e da Universidade de

Colômbia, reunidas com o critério da criação e descoberta da teoria.

Tarozzi (2011) referindo-se a esta questão, aponta que, isto não é uma questão clara, indicando que para Glasser é uma metodologia, para Strauss um método e para Charmaz (2014), uma constelação de métodos. O facto é que para este último autor, classificar a *Grounded Theory* não é claro. Para Glasser (2008), esta metodologia pode aplicar-se a qualquer abordagem quer qualitativa quer quantitativa, além de que é uma forma de viver e pensar a investigação.

Neste sentido ainda, verifica-se que, no caso da forma Straussiana (Strauss & Corbin, 1990; 1998), nas primeiras edições (*Basics of Grounded Theory*) acentua-se a palavra método, mas nas últimas edições (Strauss & Corbin, 2008; 2015) a definição presente utiliza o termo, metodologia. A questão, para a investigadora é inútil, porque pela leitura dos autores centrais, tal como Glasser (1998), Strauss & Corbin (2015), Clarke (2005) e Charmaz (2014), estes não estão preocupados com definições ou classificações, mas sim com uma orientação para a interpretação e solução de problemas metodológicos num processo de melhoria contínua. Isto implica colocar questões de natureza filosófica ou epistemológica, de metodologia, métodos e técnicas (Strauss & Corbin, 2008).

Nesta obra assume-se que até ao momento a principal preocupação dos investigadores era a verificação de teorias e

teste de hipóteses através de uma teoria lógico-dedutiva que leva o investigador a reformular constantemente as hipóteses num sistema de constantes especulações sem um referencial à realidade (Glasser & Strauss, 1967, p. 29). Contextualizando Mills (1982), em 1959 já criticava as grandes teorias que tinham pressupostos que não podiam ser provados assim como funcionavam como um colete-de-forças que impediam o investigador de conhecer a realidade. Presente está uma crítica à comunidade científica preocupada mais em produzir enunciados lógicos, segundo os seus valores e práticas do que o que se passa com a realidade.

2.9.3.2. Origens da *Grounded Theory*.

Um dos problemas associados à *Grounded Theory* é facto de incorporar aspetos quer das metodologias qualitativas quer quantitativas, o que a torna difícil de classificar. Oktay (2012) reconhece que há elementos positivistas e pós positivistas, presentes nesta metodologia, mas também pesquisa qualitativa. Isto significa que não está limitada por uma abordagem qualitativa. Johnson, McGowan & Turner (2010) procuraram lançar uma “*mixed methods version of grounded theory*” questionando se esta não é uma metodologia mista, e estudando as possibilidades da sua utilização neste sentido. Rossmann & Rallis (2012) consideram que *Grounded Theory* é mais uma abordagem analítica do que uma abordagem da

pesquisa qualitativa e não a incluem na sua tipologia. A resposta se a *Grounded Theory* é quantitativa, qualitativa ou mista está na sua origem, quando Glasser & Strauss (1967), apresentam como a sistematização de todas as contribuições das Ciências Sociais, independentemente de ser qualitativa ou quantitativa, associadas à descoberta e criação de teorias. Para a investigadora, mais importante que a classificação é o fim para que foi construída.

A *Grounded Theory* tem como principal característica, ser fruto das contribuições das diversas Ciências Sociais independentemente da área, disciplina ou abordagem. Os seus fundadores, segundo Abela, García-Nieto & Corbanacho, (2007), Strauss tinha formação ligada à pesquisa qualitativa associada à Escola de Chicago e Glasser à Universidade de Columbia tinha uma tradição quantitativa associada. A parceria de ambos os autores, começou em 1961, em estudos na área da saúde nas interações entre doentes terminais, enfermeiros e famílias. Neste sentido, Abela, García-Nieto & Corbanacho, (2007, p. 47), referem que:

“La Teoría Fundamentada es sobre todo un método de análisis encaminando hacia lá generación de teoría basada en los datos, aunque sus autores lo señalaron que podía servir tanto para análisis cualitativo como cuantitativo, lo cierto es que su mayor utilización há sido con datos cualitativos.”

Isto quer dizer que apesar dos fundadores classificarem esta metodologia como qualitativa, tem elementos quantitativos que servem para tratar todo o tipo de dados.

As obras fundadoras da *Grounded Theory*, são quatro e merecem uma maior atenção *Awareness of Dying* (1965), *The Discovery of Grounded Theory* (1967), *Time for Dying* (1968), *Status Passage* (1971) e segundo Bryant & Charmaz, (2007) sem a leitura destas quatro obras é difícil compreender a metodologia de Glaser e Strauss.

A primeira obra *Awareness of Dying* (Glaser & Strauss, 1965), foi o primeiro teste à *Grounded Theory*, foi precedida por uma série de artigos, indicados na própria obra, que são *Discovery of Substantive Theory: A Basic Strategy Underlying Qualitative Analysis* (Glaser, & Strauss, 1965a) e *The Constant Comparative Method of Qualitative Analysis* (Glaser & Strauss, 1965b) que apresentam os elementos base desta metodologia, entre estes, a criação de uma teoria substantiva e a utilização do constante método comparativo.

Glaser & Strauss (1965, pp. 269 – 293), nesta primeira obra, apresentam no final um capítulo metodológico, que explica, não só a metodologia utilizada, como os motivos que estão por trás da escolha do tema e o que é proposto. A escolha do tema deveu-se ao facto de Strauss ter ficado marcado com a morte de sua mãe e a Glaser o recente falecimento do seu pai. Strauss, como médico, estava

familiarizado com o tema e estava interessado em compreender e contextualizar as circunstâncias, como pacientes, famílias e pessoal médico lidavam com a consciência da morte. Da leitura da obra há uma preocupação social de que este conhecimento possa ajudar o pessoal hospitalar, as famílias e os doentes a lidar com o problema e proporcionar uma maior qualidade de vida. A proposta inicial foi o desenvolvimento de uma teoria integrada sobre o tópico da morte. Os conceitos iniciais tiveram origem nas experiências pessoais dos autores: “*awareness context*”. O estudo foi realizado em hospitais e focado nas expectativas e cronologia da morte e como esta afetava o pessoal hospitalar e a sua organização.

Metodologicamente, este consistia segundo os autores “...*guided the preliminary data collection; the systematic formulation of these concepts and of the paradigm governed further data collection and the ensuing analysis*” (Glasser & Strauss, 1965, p. 287), num processo de recolha, análise, voltar ao campo até à formulação de uma teoria completa. No campo, os investigadores partiram das suas experiências, para construir os primeiros conceitos, levando a nova recolha de dados, em que as formulações se seguem umas às outras. O investigador através das suas observações cria as suas hipóteses e testa-as no campo. A análise é efetuada através de um processo de codificação acompanhada sempre de *memos*,

e notas de campo ao longo de toda a pesquisa. Cria-se então uma teoria substantiva, onde num processo de constante comparação de grupos, se permite testar hipóteses e delimitar a teoria. Na base da construção teórica estão incluídas contribuições dos participantes, na sua compreensão, no sentido que lhe é dado, em suma uma combinação entre abstração e realidade. Quando a teoria substantiva estiver suficientemente desenvolvida pode passar-se para a teoria formal e para construção de modelos e hipóteses que podem remeter novamente a mais desenvolvimento de teoria substantiva.

A segunda obra, *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research* (Glasser & Strauss, 1967), é o resultado da reflexão efetuada sobre a obra anteriormente referida e é uma compilação de todos os trabalhos feitos anteriormente por ambos os autores. É também a obra mais citada e utilizada por todos os autores esquecendo tantas vezes todo o trabalho comum prévio e posterior efetuado por Glasser e Strauss (Bryant & Charmaz, 2007).

No prefácio, indica-se que a obra é uma crítica às grandes teorias e propõe em alternativa a criação de teoria. A introdução, surge com o título *The Discovery of Grounded Theory*. Além de apresentar a estrutura da obra compara a *Grounded Theory* com as metodologias qualitativas e quantitativas diferenciando-se destas, mas retirando destas os

elementos que constituem a sua estrutura, o que faz em toda esta obra. A proposta central é a criação de teoria, evitando a utilização de elementos preconcebidos.

A obra está dividida em três partes. A primeira, *Generating Theory by Comparative Analysis*; e a segunda, *The Flexible Use of Data*; por último *Implications of Grounded Theory*.

A geração de teoria pela análise comparativa, é a base da *Grounded Theory*. Utilizada em unidades de qualquer dimensão e tipo, permite a geração e a verificação dos dados. É apenas um meio utilizado na análise e descoberta de teoria através da emergência de propriedades e categorias presentes nos dados. Como está fundada nos dados está sempre relacionada com a realidade, sendo, assim, evidente por si mesma.

A amostra teórica é definida por Glaser & Strauss (1967 p. 45) como “*the process of data collection for generating theory whereby the analyst jointly collects, codes, and analyzes his data and decides what data to collect next and where to find them, in order to develop his theory as it emerges*”. Pela definição, facilmente se depreende que a base da pesquisa e processo de investigação está completamente nos ombros do investigador. É através da sua sensibilidade teórica que dirige as escolhas de quem, onde, e o que comparar. O critério utilizado é a relevância teórica e a construção de teoria.

A passagem da teoria substantiva à teoria formal é parte do processo de teorização. A teoria substantiva está fundada numa área substantiva, ou seja, um aspeto concreto da realidade social; uma teoria formal é mais abstrata e consegue-se através da comparação com outras áreas substantivas, e pela comparação com a literatura. É a criação de um quadro teórico final num processo de integração teórica. Tal porém, não significa que desde o início o investigador não se preocupe em formalizar.

O constante método comparativo, é utilizado no processo de análise através da codificação, o qual é descrito em quatro fases (Glaser & Strauss, 1967, p. 105): “(1) *comparing incidents applicable to each category*, (2) *integrating categories and their properties*, (3) *delimiting the theory*, and (4) *writing the theory*.”. Mais importante que falar de cada uma das fases é ter a noção de que através da constante comparação transformam-se os incidentes dos dados que originam a categorias agrupadas pelas semelhanças e diferenças. As categorias e suas propriedades geram teorias substantivas, sempre acompanhadas por memos, sendo que a comparação vai integrando e preenchendo os vazios até atingir a saturação teórica. A teoria é assim delimitada pela redução e integração das categorias. No final resulta o momento em que é necessário escrever, dar forma aos conceitos, memos e processo de codificação com os aspetos fundamentais da

pesquisa. O último ponto está relacionado com este e apresenta como o método comparativo tem sido utilizado nas Ciências Sociais.

A segunda parte, *The Flexible Use of Data*, divide-se em dois momentos: *New Sources for Qualitative Data*; e *Theoretical Elaboration of Quantitative Data*. A primeira, mostra como a *Grounded Theory* pode ser aplicada a todo o tipo de dados. A segunda, procura mostrar como aspetos das metodologias quantitativas estão presentes nas suas propostas.

Nas novas fontes de dados qualitativos, indica-se que existem dois tipos de dados, os recolhidos no trabalho de campo e os documentais, mas de uma forma geral tudo pode ser fonte de geração de hipóteses e todo o tipo de dados pode ser utilizado como fonte de análise. Os autores preferem, no entanto, os dados recolhidos no campo, pois nem sempre as fontes documentais apresentam o detalhe necessário. As metodologias utilizadas na criação da teoria e análise de dados são comuns a ambos tipos de dados.

Na elaboração teórica dos dados quantitativos indicam-se, os aspetos das metodologias quantitativas, que passaram para a *Grounded Theory*, e a possibilidade desta em ser aplicada a dados quantitativos. De uma forma geral, reconhece-se que é um aspeto a desenvolver. As contribuições

estão baseadas na proposta de Lazarsfeld¹⁷ (1958) Este autor apresenta o desenvolvimento teórico baseado no conceito de índice, presente aqui como categorias e propriedades. Índices são intermutáveis, permitindo múltiplas combinações. Nem o tratamento quantitativo dos dados, nem a verificação, são colocadas em causa. A sua utilização é feita para testar as hipóteses das teorias saídas do campo. A utilização de tabelas e o tratamento dos dados pode revelar padrões e hipóteses que o investigador esqueceu. O principal efeito é, no entanto, a transposição da passagem de índices não tratados para relações entre conceitos e destas para a construção de teorias.

A terceira e última parte as *Implications of Grounded Theory* apresenta três capítulos: *The Credibility of Grounded Theory*; *Applying Grounded Theory*; e *Insight and Theory Development*.

Em credibilidade da *Grounded Theory*, procura-se demonstrar o seu nível de credibilidade, verosimilhança e confiança. Estas são fruto da flexibilidade de uma pesquisa qualitativa conjugada com o rigor da pesquisa quantitativa. É uma investigação sistemática que começa com o investigador no meio a recolher dados que vai integrando os dados e conhecendo através das suas experiências pessoais, gerando hipóteses, testando-as e voltando ao campo até conseguir uma

¹⁷ Lazarsfelt, P. F. & Thielens, W. (1958) *The Academic Mind*. New York: Free Press of Glenscoe

teoria ordenada e sistematicamente integrada. A credibilidade é conseguida devido a um conjunto sistemático de procedimentos presentes, considerando todas as hipóteses que estejam subjacentes no campo sem restrições. O rigor vem do constante teste das hipóteses surgidas no campo, utilizando os métodos que melhor se adaptem ao contexto, modificando-se, sempre que necessário, ajustando os dados à realidade, estudada.

Em aplicabilidade da *Grounded Theory*, refere-se que a teoria deve ser ajustável, compreensível, generalizável e controlável. A teoria substantiva deve ajustar-se aos dados, à realidade em estudo. Ser compreensível, significa que é perceptível e percebido por quem faz parte da área substantiva. A generalidade, está no facto de quando se gera teoria, esta surge sob a forma de abstrações, que podem ser aplicadas noutras situações. O controle é algo constante em toda a pesquisa, o investigador deve estar atento a todos os acontecimentos e dados que levem a constantes alterações e modificações na pesquisa.

A pesquisa está baseada no investigador e suas percepções. Esta experimenta, interpreta e analisa os dados, e, pelo constante método comparativo, vai ajustado e criando uma teoria mais próxima dos dados. De um modo mais simples, o investigador é o meio pelo qual, através da sua reflexão e ponderação do que observa e recolhe, transforma os

dados em teorias, sendo as suas intuições o ponto de aproximação da realidade estudada.

A terceira obra fundadora, foi *Time for Dying* (Glasser & Strauss, 1968). Enquanto a primeira obra *Awareness of Dying*, (Glasser & Strauss, 1965) teve como centro a consciência da morte, a atenção agora está na forma como doentes, famílias, e pessoal médico lidavam com aproximações de um falecimento, sendo o conceito central presente e organizador *Dying Trajectories*. Em relação às duas obras verifica-se que uma é a continuação da outra, a tomada de consciência que não há solução médica para um paciente e como é que doentes, famílias, pessoal médico e instituições, se organizam perante esta situação.

Os dados foram recolhidos em instituições hospitalares nos Estados Unidos, e em diversos países da Europa. Segundo os autores, a principal dificuldade estava em conseguir a colaboração do pessoal hospitalar, sempre atarefado nas suas rotinas, tendo que se adaptar as entrevistas a esta circunstância. A mesma obra teve como objetivo aplicar a metodologia presente em *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research* (Glasser & Strauss, 1967). Kearney (2007) indica que *Time for Dying* teve como contributo o aperfeiçoamento dos aspetos do trabalho de campo, assim como a extensão da validade e ir além da compreensão,

ajustamento, generalidade e controle para construir uma abstração entre realidade e a construção de uma teoria formal.

Na última obra, *Status Passage* (Glasser & Strauss, 1971), a morte é vista como um estatuto de passagem, tal comoo nascimento, a adolescência e o estado adulto o são. Kearney (2007) indicou que é uma obra que apresenta a influência do interacionismo em Strauss e Glasser a oportunidade de colocar em prática uma teoria formal. O trabalho de campo efetuado apresentou inúmeras dificuldades com pacientes, profissionais de saúde e responsáveis pela formação na área da saúde a não colaborar. Nesse sentido utilizaram-se elementos de outras pesquisas anteriores, resultando numa comparação de teorias substantivas, aquilo que se designa de teoria formal. Para esta autora, a principal conclusão é que uma teoria formal nunca satura.

Conjugando um pouco as quatro obras, é possível sintetizar, dizendo que *Awareness of Dying* (Glasser & Strauss, 1965) foi uma experiência de como se poder fazer *Grounded Theory* e que se gerou uma teoria substantiva. Desta nasceu a *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research* (Glasser & Strauss, 1967), uma reflexão e construção metodológica sobre os procedimentos e que levou a testar esta metodologia, já sistematizada na obra *Time for Dying* (Glasser & Strauss, 1968) com todos os elementos, de teoria substantiva e de teoria formal, com uma contribuição

para o aprofundamento de aspetos sobre a pesquisa no terreno. Por último, *Status Passage* teve problemas de acesso ao campo, o que levou a utilizar elementos de teorias substantivas anteriores, conduzindo ao desenvolvimento de como fazer teoria formal comparando os seus elementos. Para a investigadora, pela leitura destas obras, que não são quatro, mas uma, o tema é o mesmo e foi ganhando um grau de abstração superior e teorização até ao limite.

2.9.3.3. Características da *Grounded Theory*.

O que é a *Grounded Theory*? Verificou-se que é difícil definir esta metodologia devido aos seus constantes desenvolvimentos e variantes da mesma. A resposta a esta pergunta está na sua caracterização.

Nos aspetos mais centrais da *Grounded Theory*, Stern & Porr (2011), indicam a presença de quatro princípios base, ligados ao trabalho dos seus fundadores Glasser & Strauss: descoberta nunca verificação; explicação nunca descrição, emergência nunca forçar; matriz de operações. O primeiro princípio indica que esta metodologia visa a geração de teorias através de uma metodologia indutiva, não a verificação. O segundo princípio indica que a atenção do investigador vai para explicar o que se passa no campo e não para descrever, já que considera as descrições como pouco rigorosas. Partindo das interpretações dos participantes identificam-se conceitos,

criam-se proposições que ligam conceitos levando a uma estrutura teórica explicativa. As teorias e os conceitos emergentes transcendem as pessoas, lugares eventos e tempo, são abstrações teóricas que podem ser utilizadas noutros estudos. O terceiro princípio indica que as categorias, os conceitos e as teorias emergem da análise dos dados, o mesmo é afirmar que a investigação deve começar sem elementos preexistentes teóricos e o investigador deve manter-se neutro. O último elemento, na língua original (Stern & Porr, 2011, p. 44) “*The matrix operation*” indica que as operações da investigação acontecem em simultâneo. Na prática, o investigador recolhe os dados, analisa-os e volta ao campo para recolher mais dados. É um trabalho de detetive, no qual, recolhe provas e partindo das suas perceções, volta à investigação até resolver a principal questão.

No parágrafo anterior apresentaram-se os quatro princípios base da *Grounded Theory*: a descoberta, explicação, emergência e matriz de operações (Stern & Porr, 2011). No entanto há uma segunda geração de autores que diferem entre si na forma como vêm e entendem esta metodologia.

Caracterizar a *Grounded Theory* passa por encontrar o que há de comum entre todas as correntes. Birks & Mills (2011), fazem esta síntese, utilizando os termos mais comuns. Estes termos, utilizaram-se por referência à tradução dos trabalhos para língua portuguesa de Strauss & Corbin (2008a)

e de Charmaz, (2009), mantendo a par a língua original. Conforme a figura 8, e citando “*constitute a set of essential grounded theory methods: initial coding and categorization of data; concurrent data generation or collection and analysis: writing memos; theoretical sampling; constant comparative analysis using inductive and abductive logic; theoretical integration*” (Birks & Mills, 2011 p. 9). A par utilizaram-se os termos aplicados pelos fundadores depois de terem seguido rumos diferentes e que aparecem quer em Birks & Mills (2011) quer nos autores responsáveis pelos sucessivos desenvolvimentos desta metodologia.

A figura 5 apresenta como critério de integração do processo de investigação o processo de análise da *Grounded Theory*, que em comum apresenta três fases: Codificação inicial, codificação intermédia e codificação avançada. Estas fases apresentam os elementos comuns de Glasser (1998) com uma codificação aberta, seletiva, teórica e Strauss & Corbin (1990) com codificação aberta, axial e seletiva. Em termos de análise isto significa que o processo de investigação é um todo que decorre integrado ao longo do trabalho de campo. Começa com a codificação inicial onde através do constante método comparativo identificam-se as categorias. Quando há elementos suficientes numa codificação intermédia agregam-se as categorias, sob uma categoria central organizadora dos restantes elementos gerando uma teoria

substantiva, atingindo-se a saturação teórica. Na última fase, a codificação avança e há que dar um modo formal, uma forma e apresentação teórica aos dados, integrando todos os elementos.

Todo o processo de investigação é acompanhado por memos, memorandos em português, que vão dando consistência ao trabalho efetuado aumentando o nível a analítico, explicitando categorias, conceitos, teorias. Charmaz, (2014) indica o papel de condução da pesquisa ao promover a análise de dados, afinar procedimentos, articular conceitos, enfim construir teorias. Os memos registam todas as perceções, interpretações, dilemas, reflexões, problemas que ocorrem ao longo do campo independentemente da sua utilidade, que só se revela ao longo do processo de investigação.

Na figura 5, há elementos como o constante método comparativo e a sensibilidade teórica que também atravessa todo o processo de investigação, assim como todos os outros elementos. O método comparativo, com uma maior incidência no início da pesquisa com a necessidade de tomar as primeiras decisões em relação à amostra, recolha de dados, sua análise e identificação das categorias. A sensibilidade teórica torna-se mais evidente quando é necessário transformar as categorias numa teoria substantiva. É a capacidade de transformar dados

Figura 5
Métodos Essenciais da *Grounded Theory*

Memos (Memorando)	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Initial coding</i> (Codificação inicial): <ul style="list-style-type: none"> - <i>Concurrent data generation and collection</i> (Geração e recolha de dados concorrente). - <i>Theoretical sampling</i> (Amostra teórica). - <i>Purposive sampling</i> (Amostra propositiva) - <i>Constant comparative analysis</i> (Constante análise comparativa). - <i>Category identification</i> (Identificação de categorias) 	<i>Open coding</i> (Codificação aberta) – Glasser & Strauss
	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Intermediate coding</i> (Codificação intermedia): <ul style="list-style-type: none"> - <i>Theoretical sensitivity</i> (Sensibilidade teórica). - <i>Selecting a core category</i> (Selecionar a categoria central. - <i>Theoretical saturation</i>. (Saturação teórica) 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Axial coding</i> (Codificação axial) – Strauss - <i>Selective coding</i> (Codificação selectiva) – Glasser - <i>Substantive theory</i> (Teoria substantive)– Glasser
	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Advanced coding</i> (Codificação avançada): <ul style="list-style-type: none"> - <i>Theoretical integration</i> (Integração teórica). 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Selective coding</i> (Codificação seletiva) - Strauss - <i>Theoretical coding</i> (Codificação teórica)- Glasser - <i>Formal theory</i> (Teoria formal) - Glasser

Fonte: Adaptação de Birks & Mills(2011, pp. 9 - 14) com referências Glasser, B. G. (1998), Strauss & Corbin, (1990)

em abstrações teóricas, descobrir a categoria central e verificar que nada de novo se junta à pesquisa, atingindo-se a saturação teórica.

É importante voltar a utilizar o termo “*The matrix operation*” (Stern & Porr, 2011, p. 44), para indicar que a geração e recolha de dados, a amostra teórica, constante método comparativo, sensibilidade teórica e integração teórica estão presentes desde o início ao fim da investigação. No mesmo sentido Glasser (2001) indica que o investigador está sempre a teorizar ou seja a estruturar a investigação e isso quer dizer que todos os procedimentos, anteriormente indicados, estão integrados num todo, implicando-se mutuamente, do qual, é visível apenas o resultado.

Utilizando uma imagem, de Charmaz (2006) e Denzin & Lincoln (2011), que dir-se-ia que o investigador vai para o campo para estudar uma área de interesse, a qual constitui a amostra teórica, recolhe e simultaneamente analisa os dados, voltando ao campo até não ter elementos novos, isto é ter atingido a saturação teórica. Neste processo vai escolhendo os participantes mais representativos para o estudo, a amostra propositiva, vai comparando os dados com o método comparativo, dando sentido à pesquisa através de memorandos. Progressivamente, descobrem-se as primeiras categorias, que se vão tornando constantemente mais abstratas, através da sensibilidade teórica, com a descoberta

da categoria central, terminando por fim com a integração teórica, com a construção de uma teoria estruturada e completa. A integração teórica está presente desde o início de todo este processo.

Nesta atividade está presente um processo de teorização onde codifica, seleciona, classifica e sintetiza os dados (Charmaz, 2014). Charmaz (2006, p. 182) referindo-se a Glasser sobre a avaliação na *Grounded Theory* indica os quatro critérios utilizados e que são “*fit, work, relevance, and modifiability*” que não só caracterizam esta metodologia como estão presentes na análise dos dados.

O termo *fit*, (Glasser, 1978, p. 4) ou ajuste, ajustamento, significa que são as categorias que devem ajustar-se aos dados e não o contrário. Como as categorias são fundadas e geradas diretamente a partir dos dados, estes ajustam-se entre si automaticamente. Há uma constante emergência de categorias e propriedades pelo que todo o processo de investigação está em constante reajustamento. As categorias emergem em função dos dados.

O termo “*work*”, (Glasser, 1978, pp. 4 - 5) traduzido como trabalho ou trabalhável, tem as mesmas características de qualquer teoria, isto é, tem de ser sistemática com o poder explicativo e preditivo. Segundo o autor as teorias para funcionarem tem de ser ajustadas e relevantes para a área em estudo.

“*Relevance*” (Glasser, 1978, p. 5), ou relevância, surge no sentido em que esta se manifesta à medida que a investigação decorre com a emergência natural dos problemas centrais na área em estudo. Não é necessária justificação prévia, pois as condições estruturais e as dimensões sociais básicas surgem do mesmo modo que os conceitos e as propriedades que levam à criação de teorias.

A “*modifiability*” (Glasser, 1978, pp. 5 - 6) traduzida como modificação ou modificabilidade, indica que a pesquisa deve adaptar-se aos processos sociais básicos e suas variações em constante mudança. O processo de investigação é atravessado por uma constante modificação, permitindo explicar as variações e aspetos surpreendentes. O modo de geração de teorias, permite fazer as necessárias alterações para explicar o que surge de novo e é surpreendente.

Os quatro critérios de avaliação atrás indicados, percebe-se melhor na expressão de “*The openness of grounded theory*” (Gibson & Hartmann, 2014, p. 33) que indica a abertura como a principal característica desta metodologia. Um primeiro aspeto, aponta para a não utilização de ideias e conceitos preconcebidos. Na forma mais pura, parte-se para a investigação com uma pergunta de partida e para a unidade social de análise, os conceitos e hipóteses devem emergir da observação dos dados. Em segundo lugar é apresentado o lema de Glasser (2001, p. 145). “*all is data*”, que indica que, tal

como não se vai para o campo com aspetos preconcebidos, construindo teorias a partir dos dados, também o investigador utiliza todas as fontes de informações disponíveis no campo. Em terceiro e último lugar, o investigador parte da sua experiência e conhecimentos, nomeadamente todos os conhecimentos académicos que adquiriu, em áreas similares e isto irá ajudá-lo a reconhecer o que é importante. A sensibilidade teórica assim desenvolvida, serve para reconhecer, gerar e organizar os dados. Interpretando a visão deste autor, não são as crenças do investigador que estão presentes, mas sim os seus conhecimentos e competências técnicas.

Caracterizar a *Grounded Theory*, no entanto, implica perceber o que significam os termos comuns a todas as suas formas. Estas emergiram de duas correntes nascidas dos seus fundadores: Glasseriana e Straussiana (Urquhart, 2013; Morse, 2009a). Em comum apresentam como base o princípio da descoberta e uma estrutura comum presente nos elementos que a compõem: *Concurrent data generation and collection* (Geração e recolha de dados concorrente), *Theoretical sampling* (Amostra teórica), *Purposive sampling* (Amostra intencional), *Constant comparative analysis* (Análise comparative constante); *Memos* (memorando); *Category identification* (Identificação de categorias); *Theoretical sensitivity* (Sensibilidade teórica); *Selecting a core category*

(Selecionar a categoria central) e *Theoretical integration* (Integração teórica) (Birks & Mills, 2011, pp. 9 - 14).

O termo *concurrent data generation and collection*, fala do processo de investigação, que funciona como uma unidade, onde não se separa o processo de recolha da interpretação dos dados, acontecendo em simultâneo (Goulding, 2002).

A *theoretical sensitivity*, parte da ideia central que todo processo de investigação está assente no investigador. Glasser (1978, p. 1) afirma que “*the developement of the necessary theoretical sensitivity in analists by which they can render theoretically their discovered substantive, grounded categories*”. Mas como ganhar a sensibilidade teórica? Segundo o mesmo autor (Glasser, 1978), é o investigador que conduz a investigação através das decisões metodológicas, na recolha de dados e a integração dos elementos de uma teoria emergente. Ganha-se sensibilidade em primeiro lugar, através de entrar no campo com o menor número de ideias predeterminadas possíveis para poder registar o que está a acontecer sem a influência de hipóteses anteriores ou preconceitos e pela leitura em várias áreas, permitindo obter sensibilidade, conhecimentos de como transformar os dados em abstrações e conceitos. Strauss & Corbin (2008a) acrescentam a estas ideias que a sensibilidade está relacionada com as características pessoais e experiências do investigador que permitem perceber e interagir com o que se

passa à sua volta. A atenção não está no investigador, mas sim no que o participante lhe diz. É reconhecido que o investigador traz consigo os seus conhecimentos profissionais e suas experiências. No entanto, o investigador pode recorrer à literatura para complementar e desenvolver a pesquisa.

Theoretical sampling indica que a amostragem está orientada e tem por fim a criação de teoria (Dey, 1999). Segundo Glasser & Strauss (1967, p. 45), que define amostra teórica como:

“Theoretical sampling is the process of data collection for generating theory whereby the analyst jointly collects, codes, and analyzes his data and decides what data to collect next and where to find them, in order to develop his theory as it emerges. This process of data collection is controlled by the emerging theory...”

Dey (1999) que utiliza esta mesma citação, refere-se à flexibilidade, que evolui e se adapta à medida que a teoria evolui. O centro, é a criação de teoria realizada através da constante comparação de dados e conceitos. A seleção da amostra tem a ver com o critério da melhor criação de teorias, sem ter em conta uma delimitação temporal, espacial ou mesmo de pessoas. Morse (2007), ainda no mesmo sentido que a citação de Glasser indica que a amostra teórica integra todos os elementos da investigação, em que a recolha e a análise não podem ser separadas. Utiliza dois termos: amostra de conveniência, para indicar que no início os participantes são escolhidos pela acessibilidade e amostra propositiva no sentido

que, no caso das entrevistas, são os resultados que revelam quem será útil entrevistar de seguida.

Purposive sampling, indica que é uma amostra intencional. Esta é aplicada a uma variedade de situações. O termo utilizado por Goulding (2002, pp. 66 - 68) é *porposeful sampling* e indica que não é apenas teórica. Coyne (1997, p. 628) tendo como fonte Morse¹⁸ (1991) indica que a amostra é uma amostra em que o investigador escolhe os participantes, segundo um modo amplo, sobre uma área ou tópico onde se procura um dado conhecimento, e à medida que vai tendo mais informação, vai melhorando em função do conhecimento pretendido. A amostra teórica, comparada com esta, e utilizando Glasser & Strauss (1967), é um processo de recolha também intencional no qual a teoria emerge da recolha de dados. Strauss (1987, 23) indica que o processo de análise e recolha estão interligados sendo que o investigador recolhe os dados, analisa-os, e volta para o campo para recolher mais dados, no processo de geração de teorias.

O termo, *Theoretical saturation*, segundo Holton (2007, p. 265) “*is achieved through constant comparison of incidents (indicators) in data to saturate the core and relates concepts*”. Isto significa que o processo de análise termina quando não surgem novas propriedades ou dimensões, estando completos

¹⁸ Morse J.M. (1991). *Strategies for sampling*. In *Qualitative Nursing Research: A Contemporary Dialogue* (Morse J.M. ed., pp, 127 - 145). Newbury Park, California:Sage .

o conjunto de conceitos e identificada a categoria central, resumindo uma teoria estruturada e coerente.

O termo *Constant comparative analysis* é designado geralmente como constante método comparativo pela generalidade de autores. Na obra fundadora Glasser & Strauss (1967, p. 105), dedicam um capítulo ao tema da comparação onde afirmam “...*We shall describe in four stages the constant comparative method: (1) comparing incidents applicable to each category, (2) integrating categories and their properties, (3) delimiting the theory, and (4) writing the theory*”, Como se depreende a comparação está associada à análise e a todo o processo de teorização. A base da *Grounded Theory* está no constante método comparativo que é um processo iterativo do investigador que compara o que acontece, recolhe no campo os dados, formula conceitos, relações entre conceitos, gerando teorias. Todo o processo está baseado no investigador, na sua capacidade de interpretação e reflexividade. O método comparativo não pode ser separado da análise através da codificação e memorandos (Charmaz, 2014).

Memo é traduzido por memorando, mas prefere-se aqui o termo original em inglês. Sadaña (2013, p. 41) utiliza o termo *Analytic memos* comparando-os com as notas de campo, escritas no diário de campo, onde o investigador escreve o que pensa, sobre os participantes e fenómenos de investigação. “Analítica” quer dizer que é utilizada na análise e

desenvolvimento da pesquisa. Diferencia-se, assim, das notas de campo que descrevem e resumem as observações. Os memos, são assim, reflexões do investigador sobre qualquer aspeto da investigação, expondo as suas dúvidas, problemas, soluções, relações e decisões que tem de tomar.

Na *Grounded Theory* os *memos*, são parte fundamental em todo o processo de investigação. Glasser (2014, p. 2) afirma que “*Memos are where the emergent concepts and theoretical ideas are generated and stored when doing GT analysis*”. Para este autor, os *memos* são de natureza pessoal, livres, nos quais o investigador regista, preserva, conduz e melhora a investigação. Strauss & Corbin (1990a. pp.10) tal como o autor anterior indicam que sem *memos* não há integração teórica, que são o sistema em que se faz um “*track of all the categories, properties, hypotheses, and generative questions that evolve from the analytical process*”. Charmaz (2014) acrescenta ao desenvolvimento da teoria a dimensão reflexiva, permitindo ao investigador, questionar não só as suas práticas como lidar com os seus preconceitos, crenças e características pessoais, evitando colocar na investigação aspetos que não lhe pertencem.

Os três termos comuns às principais correntes da *Grounded Theory* estão ligados ao processo de análise dos dados, denominados por codificação, que inclui a identificação

de categorias, selecionar a categoria central e a integração teórica (Birks & Mills, 2011).

Importa começar pelo que se entende por codificação. Segundo Gibbs (1997):

“Coding is how you define what the data are about. It involves identifying and recording one or more passages of text or other data items such as the parts of pictures that in some sense, exemplify the same theoretical or descriptive idea.” (Gibbs, 1997, p. 38)

Para este autor, a codificação, implica a identificação de uma ou mais ideias e a atribuição de nomes que são categorizados de forma a estabelecer um quadro temático sobre o mesmo. Esta é uma definição genérica que se aplica a toda a investigação no campo da metodologia qualitativa.

Na *Grounded Theory*, a codificação propõe gerar teoria de modo sistemático, em que se conjuga o carácter sistemático e estruturado do teste de hipóteses provisórias, com a descoberta de categorias teóricas através da escrita de *memos* e suas propriedades (Glasser & Strauss, 1967). Reichertz (2007) aponta como base da análise a abdução, isto é, a descoberta realizada através de um processo de raciocínio intelectual e observação do que acontece sem recorrer a explicações ou conhecimentos prévios, apenas com o que está nos dados. Birks & Mills (2011) ao falarem do constante método comparativo, indicam que na *Grounded Theory*, está presente uma combinação de indução e abdução. Embora na origem estivesse só presente o método indutivo, Strauss (1987)

reconhece que à indução junta-se a dedução e verificação, e que, apenas desse modo se transformam dados em abstrações conceptuais e em teorias.

2.9.4. – A necessidade de adaptar a investigação a uma área geográfica de Lisboa e ao investigador

Um dos pontos apresentados nesta tese é a necessidade de adaptar a investigação ao investigador e ao seu orientador, ambos portadores de deficiência à comunidade académica com as suas características e ao contexto onde decorre a investigação. A *Grounded Theory*, serviu para investigadora como uma dupla inspiração. Esta metodologia tem origem em todas as contribuições úteis para a descoberta do mesmo modo, se procurou soluções em todas as contribuições das Ciências Sociais. Os eventos associados à investigação, nomeadamente, a necessidade de assegurar o campo indo para o mesmo apenas com uma pergunta de partida e um problema, levaram à necessidade de fazer várias opções, em que a *Grounded Theory* serve de elemento organizador, mas pelo processo não é pura pois integra todas as soluções que foram surgindo.

O caminho realizado foi num processo de aprendizagem, que procurou ajustar o máximo possível do trabalho realizado a esta metodologia, mas pelas leituras nomeadamente de Glasser (2001), ficou claro que o máximo que lhe poderíamos

chamar era uma metodologia qualitativa inspirada na *Grounded Theory*. Esta divide-se em quatro, a primeira indica que perante o seu contexto de investigação recorreu a contribuições das diversas correntes desta metodologia; a segunda indica contribuições das diversas Ciências Sociais; a terceira mostra as adaptações a nível dos instrumentos de observação e por último a síntese utilizada nesta investigação.

2.9.4.1. - O recorrer às contribuições de todas as formas de *Grounded Theory*.

A primeira inspiração vem do conjunto das contribuições e combinações presentes na *Grounded Theory*. Na obra fundadora defende-se que tudo pode ser fonte de dados, sendo que a divisão entre qualitativo e quantitativo é artificial. A descoberta de teorias envolve contribuições quantitativas e qualitativas (Glasser & Strauss, 1967). Do mesmo modo é perceber que esta tem na sua origem várias influências. A base filosófica, segundo Howell (2013) está no pragmatismo, fenomenologia e interacionismo simbólico. O pragmatismo de John Dewey, segundo o qual apenas se pode conhecer aquilo que se manifesta através de ações e interações. Fenomenologia, pela semelhança quer com interacionismo e pragmatismo e baseada em Heidegger e Merleau-Ponty na procura do investigador de dar sentido ao que observa, interpretando, partindo do que já possui, as suas experiências.

Uma dupla fundação entre as percepções do investigador e o que acontece no contexto, com elementos subjetivos e objetivos. O interacionismo simbólico de Margeret Mead e Herbert Blumer, nos quais a atenção é dada às ações e interações que moldam o mundo. No caso de Blumer, também um pragmatista, ao reconhecer nos indivíduos a capacidade de interagir, interpretar e reagir às interações.

Gilgun (2014) indica que a base da *Grounded Theory* está na Escola de Chicago, na qual está presente a indução analítica, a qual também tem elementos dedutivos na análise e teste constante das hipóteses resultantes dos constantes processos de recolha e análise de dados até à saturação teórica. Mais acrescenta que Dewey já indicava que pensar a investigação em termos completos, implica indução e dedução, que o investigador tem de colocar de lado as suas hipóteses para integrar elementos que não antecipou, e, nesta emergência, eliminar os casos não confirmados. Da leitura desta autora, fica claro, que a Escola de Chicago e outras correntes estiveram ligadas ao paradigma positivista predominante, que estava orientado para a verificação de hipóteses, e isso implica em algum grau, dedução.

A indução analítica está na base da *Grounded Theory*, segundo Glasser & Strauss (1967). A sua utilização nesta metodologia indica duas vias para a indução analítica: testar um número limitado de hipóteses contra os dados disponíveis;

e a geração de teoria pela reformulação de hipóteses e redefinição do fenómeno confrontando a teoria com casos negativos. Nas propostas dos autores a indução analítica influenciou o constante método comparativo ao afirmarem que *“Some of these properties may be causes, as in analytic induction, but unlike analytic induction others are conditions, consequences, dimensions, types, processes, etc. In both approaches, these properties should result in an integrated theory.”* (Glasser & Strauss, 1967, p. 104).

Flick (2009, p. 406) define indução analítica como *“a method of systematic interpretation of events, which includes the process of generating hypotheses as well as testing them. Its decisive instrument is to analyze the exception, the case, which is deviant to the hypothesis”*.

Na obra *The Discovery of Grounded Theory* (Glasser & Strauss, 1967) sobre a indução analítica, há uma referência à obra de Thomas e Znaniecki, *The Polish Peasant in Europe and America* (Thomas & Znaniecki, 1984), em que este se propôs estudar a emigração do camponês polaco para os Estados Unidos partindo das hipóteses que havia problemas de integração com emigrantes polacos. Fizera-se esse estudo com o recurso a correspondência entre o país de emigração e de origem. Ao longo da pesquisa foram alargando as hipóteses iniciais, acrescentando outras, partindo dos dados. A grande diferença em relação à *Grounded Theory* está em que os

autores tinham à partida um quadro teórico e hipóteses predefinidas. No entanto, o decurso do próprio estudo implicou uma modificação do quadro inicial, tal como os autores referem a seguir: “... *when it undertakes to study the conscious phenomena found in a given social group, has no reason a priori which force to limit itself to a certain class of such phenomena to the exclusion of others...*” (Glasser & Strauss, 1967, 64).

Uma outra origem da *Grounded Theory*, é o interacionismo simbólico, desenvolvido por autores como, Ruth Benedict, Herbert Blumer e Erving Goffman (Glasser & Strauss, 1967), Aldiabat & Navenec (2011, p. 1064), indicam que os conceitos centrais, são “the self-concept (the “I” and “Me”), the object (e.g., self as an object), “role-taking,” “looking-glass self,” e “definition of the situation”. Os seres humanos interagem entre si, mas para isso torna-se necessário a cada um interiorizar e compreender os significados daquilo que o rodeia. Simbólico porque para interagir, estruturar as suas ações, este tem que perceber como se vê e como é visto pelos outros. Numa relação com a *Grounded Theory* (Glasser & Strauss, 1967), na obra fundadora, confrontando-a com o interacionismo simbólico, há o reconhecimento, que são os seres humanos que através das suas ações, interações e entendimentos constroem o mundo, são capazes de criar significados e possuem conceitos que constroem uma teoria substantiva.

A um nível mais quantitativo, encontram-se autores como Merton, Parsons, Lazarsfeld, Kuhn. Merton. Merton (1968) introduz o conceito de serendipidade, abrindo a investigação ao novo, estratégico e anômalo e perante as dificuldades colocadas pelas grandes teorias, apresentando em contrapartida as teorias de médio alcance. Parsons (1991), contribuiu com o sistema hipotético dedutivo, para reconhecer nos dados, padrões, e para criar uma teoria formal ao permitir dar um grau mais abstrato àqueles. Lazarsfeldt (1993) contribuiu com a sua forma de analisar os dados através da sua comparação de propriedades transformando-os em tipologias, associadas a hipóteses e proposições. Kuhn, (1989), lembra que a ciência evolui por revoluções. Glasser & Strauss (1967) mostram que todo o processo de investigação está em constante ajustamento no terreno.

É importante também, lembrar que estão presentes um conjunto de contribuições das disciplinas e metodologias das Ciências Sociais entre elas, a Psicologia Social com Herbert Blumer, Antropologia com Evans-Pritchard, Ruth Benedict, Lewis, Sociologia de Merton, Goffman, Mills, e Case Studies por Geertz. A lista de autores é longa, inclui todos os autores clássicos das Ciências Sociais como Weber, Comte e Durkheim.

A segunda inspiração, vem dos autores da *Grounded Theory*. A base é a *Classic Grounded Theory*. O motivo está no

facto da primeira ajuda dada à investigadora ter sido providenciada pela *Grounded Theory on line* a qual tem raízes na forma clássica. A investigadora defende que a aprendizagem desta metodologia, deve começar pelas quatro obras fundadoras e seus ensinamentos, presentes em todas as outras correntes ou desenvolvimentos.

As características da *Grounded Theory* clássica são “... *logical consistency, clarity, parsimony, density, scope, integration, as well as its fit and its ability to work ...*” (Glasser & Strauss, 1967).

O que caracteriza a *Grounded Theory* é o facto da investigação depender totalmente do investigador. Cone & Artinian, (2009) apresentam treze diretivas, das quais destacamos sete, A primeira diretiva, mostra que não se deve ter um quadro teórico predeterminado em mente. O investigador deve ir para o campo com o mínimo de referências para se situar nos dados. A segunda, refere que não se deve fazer uma revisão de literatura, dado que esta pode levar a forçar os dados a entrar em categorias predeterminadas. A quinta diretiva aponta que não se deve gravar entrevistas, porque estas atentam contra a parcimónia, uma perda de tempo, quando se podem tirar notas das categorias mais importantes. A sexta diretiva, pede ao investigador para não utilizar programas informáticos na análise dos dados, porque o investigador pode estar mais preocupado e condicionado por

estes, do que a tratar os dados. A décima primeira, refere que não se deve estudar uma população completa, mas sim procurar uma amostra teórica. Em causa não estão pessoas mas conceitos. A décima segunda, pede para não se descrever tudo, porque o principal está em recolher elementos apenas na área estudada. A décima terceira, aponta para que não se deve discutir as ideias em estudo com outros. Aceita-se discutir com colegas e académicos mas não com outros, pela preocupação de não contaminar a investigação com elementos estranhos.

A *Grounded Theory* Glassseriana, é uma reafirmação, e aperfeiçoamento da forma inicial e denominada aqui por clássica. Segundo Urquhart (2013, p. 16) as quatro características chave são: o objetivo é a construção de teoria; o investigador não deve ir para o campo com ideias teóricas preconcebidas antes de iniciar a sua pesquisa; a análise e conceptualização são construídas através do processo de constante comparação; por último a seleção dos dados. As decisões sobre quem, como e onde recolher dados são guiados pela amostra teórica.

Entender a *Grounded Theory* Glassseriana é perceber que esta é mais que uma metodologia é uma filosofia aplicada à investigação, Nathaniel (2011, p. 187) afirma que “(...) *the first principles, assumptions and beliefs of a given philosophy contribute the ontology and epistemology of a methodology and hold it together*. Isto significa que estão associadas assunções

e crenças que dirigem todo o processo de investigação com consequências nos seus resultados.

A afirmação presente é que a *Grounded Theory* na forma glasseriana, mais que um conjunto de métodos e técnicas é uma filosofia, orientada por princípios e valores, como se pretende demonstrar nas contribuições de Glasser de 2001 até à presente data. A primeira ideia condutora (Glasser, 2001) é que a *Grounded Theory* encontra-se a nível conceptual, ou seja a descoberta com a criação de teoria, pela descoberta de padrões e conceitos que transcendem o tempo, local e pessoas e que podem ser aplicados em vários contextos e situações. Por serem abstrações reduzem-se a problemas éticos e questões associadas à necessidade da reflexividade do investigador. A segunda ideia (Glasser, 2005) é de que, no processo de codificação do início ao fim da investigação, deve-se manter a abertura, que se vai construindo, ajustando e modificando, como é o caso da passagem da codificação substantiva (Glasser, 2007) para a codificação formal, mais abstrata. A terceira (Glasser, 2008) é de que a divisão entre o qualitativo e quantitativo é artificial, desde o início que se afirma que esta metodologia tem aspirações a aplicar-se a todo tipo de dados, nomeadamente quantitativos. O quarto aspeto indica que o investigador é o principal instrumento de pesquisa (Glasser, 2012), que aplica um conjunto de regras analíticas. Recolhe, analisa, divide e integra, seleciona *memos* e

categorias em torno de uma categoria central. A quinta ideia (Glasser, 2013), começa pelo termo *no preconception*, isto é, as preconcepções do investigador e do meio académico podem servir de barreira a todo o processo de investigação incluindo elementos que não lhes pertencem ou são irrelevantes. A sexta ideia (Glasser, 2013) é de que embora a análise e recolha de dados sejam feitos de uma forma sistematizada, há uma grande liberdade do investigador devendo este preocupar-se em recolher dados, construir *memos* que se vão apurando e aperfeiçoando ao longo de todo o percurso sem a necessidade de grandes instrumentos além dos que são a base do processo de investigação.

Impõe-se uma síntese da *Grounded Theory* Glasseriana, esta começa com área de interesse do investigador com uma pergunta de partida, vai para o campo onde numa codificação aberta recolhe elementos, método de constante comparação, constrói *memos*, com a descoberta das primeiras categorias e suas propriedades. Quando descobre a categoria central, começa a reunir os elementos teóricos em torno deste elemento organizador, numa codificação seletiva, que seleciona e escolhe os elementos, atingindo-se a saturação teórica. Numa última fase, confrontam-se os elementos da teoria substantiva uns em relação aos outros e com a literatura relevante dando uma forma conceptual transformando-se numa teoria formal. Nesta atividade, o investigador deve manter-se

aberto ao que os dados têm para oferecer abstendo-se de preconceções e elementos que possam bloquear a conceções. É uma viagem que começa com a imprecisão, erro e subjetividade mas que com o tempo vai-se aperfeiçoando ganhando precisão e objetividade.

Apontam-se também algumas dificuldades no processo de pesquisa. A primeira dificuldade surge a nível dos comités científicos, os quais, para fins de financiamento e aprovação de projetos de investigação académicos, estão associados à verificação de teorias, com a maior parte dos elementos predefinidos e estruturados (Glasser, 1998; Strauss & Corbin, 2008).

Blumer (1969) refere que os investigadores não são verdadeiramente neutros e trazem elementos teóricos que só são explicitados no final da pesquisa. Para além disso, podem surgir numerosos constrangimentos, tais como: nas propostas de investigação é necessário demonstrar como a investigação vai ser conduzida; os projetos de investigação têm prazos, enquanto na *Grounded Theory* os processos de investigação associados não estipulam limites de tempo; os processos de investigação estão associados fenómenos específicos não a um alcance abrangente; a dificuldade em aceitar a subjetividade e a fragmentação associada à falta do contexto; a aparente facilidade dos procedimentos técnicos contrasta com a dificuldade da liberdade associada à sua aplicação,

dificultada ainda mais com as suas variantes.

Quer Glasser (2014a) quer Strauss & Corbin (2008) reconhecem as dificuldades associadas com a experiência e maturidade do investigador. Da leitura das quatro obras fundadoras de Glasser & Strauss (1965; 1967; 1968; 1971) verifica-se que quando os autores criam a *Grounded Theory* já eram investigadores experimentados. A maturidade e a experiência são fundamentais para estabelecer propriedades, categorias e categorias centrais ajustadas. O segundo problema é a capacidade de tomar decisões por si, daí que Glasser (2014a) indique a necessidade da frequência de um seminário para dar mais autonomia e a existência de um mentor que ajude o investigador inexperiente.

Schatman (1991) com a sua *Dimensional Analysis*, procura responder às dificuldades dos investigadores sem experiência, ao fazerem *Grounded Theory* por si sem um quadro teórico orientador. A solução apresentada foi a criação do que designa por *Matrix for Exploratory Paradigm*” (Schatman, 1991, p.308).

Este autor, um dos influenciados dos trabalhos de Strauss com o qual trabalhou em comum a ideia de que é difícil integrar criar categorias partindo apenas dos dados. Pode parecer paradoxal, mas são reconhecidos da literatura quando se procura criar teoria, especialmente se o investigador é inexperiente.

O que propõe a *Dimentional Analysis*? A análise dimensional, começa com a identificação prévia das dimensões presentes no contexto de investigação. O investigador ao longo de todo o processo, vai eliminando e acrescentando dimensões. (Bowers & Schatzman, 2009). Locke (2001) comentando a obra de Schatzman & Strauss (1973), indica que os dados não falam por si e que o investigador tem o dever de colocar todas as interpretações possíveis e articulá-las. MacDonald (2001, p. 131) explica que a noção de “*dimensionalizing*” é uma forma de integrar as propriedades das categorias num contínuo dimensional.

Para a investigadora, o contexto é o elemento que integrou todas as suas decisões, na forma como conduziu todo o processo de pesquisa. Presentes estão três grandes dimensões que determinaram as potencialidades e limitações deste trabalho académico que são: as características da comunidade académica; as características associadas às limitações físicas e recursos disponíveis para a investigadora; e por último as características do campo de estudo.

Strauss perante as dificuldades dos estudantes e investigadores em aplicar esta metodologia no meio científico, resolveu aproximar as práticas e processo de investigação das metodologias qualitativas. Em 1987 na obra *Qualitative Analysis for Social Scientists* (Strauss, 1987) apresenta a sua versão de *Grounded Theory*. A estrutura base não é alterada,

nomeadamente, como modelo conceito-indicador, a recolha de dados, a codificação, as categorias centrais, amostra teórica, comparação, saturação teórica, integração teórica, memos teóricos e a divisão teórica. No entanto, propõe algumas adaptações. Perante as dificuldades dos investigadores, cria um conjunto de linhas de orientação, presentes aqui no detalhar de formas de recolher e analisar, na utilização de diagramas integrativos, renomeia as fases de codificação em aberta, axial e seletiva em que está presente o esquema de relações organizadas através das condições, estratégias, interações e consequências, e por último, reconhece-se que a verificação é parte de toda a investigação e as hipóteses saídas da descoberta carecem sempre de verificação.

Em Strauss & Corbin, (1990), há uma aproximação aos requisitos de qualquer investigação qualitativa. Começa-se com uma pergunta de partida e um problema. A literatura pode ser utilizada em todas as fases da investigação, mas estas só são relevantes quando relacionadas com os dados primários. A gravação, transcrição de entrevistas é aceite, assim como o computador no tratamento de dados. Na análise dos dados o investigador dispõe de um conjunto de ferramentas, entre elas, o questionar, técnica *flip-flop*, comparação sistemática de dois ou mais fenómenos, *far-out comparisons*, *far-out comparisons* e *waving the red flag*. A presença de um (Strauss & Corbin, 1990, p. 99) modelo paradigma com “ (A) CAUSAL CONDITIONS (B)

PHENOMENON (C) CONTEXT (D) INTERVENING CONDITIONS (E) ACTION/INTERACTION STRATEGIES (F) CONSEQUENCES” e a presença de uma matriz condicional que integra os diversos níveis do contexto da ação. Há uma preocupação em validar os dados, quer integrando-os numa *story line*, quer numa história analítica indicando a coerência e consistência da teoria, testar a teoria reanalisando os dados, e, por esse prisma, validando as construções teóricas.

Em Strauss & Corbin (2008), há uma aproximação ao pós-modernismo reconhecendo-se que há mais que uma realidade e há a inclusão do princípio construtivista de que é o sujeito que constrói o conhecimento.

No artigo *Grounded Theory Research: Procedures, Canons, and Evaluative Criteria*, Strauss & Corbin (1990a), apresentam os principais aspetos desta forma de análise em onze pontos que estão resumidos, a seguir:

- a recolha de dados e a análise são processos inter-relacionados, e isto significa que a análise começa logo que se inicia o trabalho de recolha de informação;
 - os conceitos são as unidades básicas de análise, as conceptualizações nascem dos incidentes e eventos que acontecem no campo. São indicadores aos quais se atribui um rótulo;
 - as categorias devem ser desenvolvidas e relacionadas.
- Há que agrupar os dados por semelhança e diferença, num

processo comparativo que vai aumentando o nível de abstração;

- a amostra baseia-se na fundamentação teórica, o que significa que a sua base está em conceitos, as suas propriedades, dimensões e variações;

- a análise faz uso das constantes comparações, estas ajudam o investigador a ultrapassar a interferência das suas crenças pessoais e dão precisão ao trabalho efetuado;

- deve-se ter em conta as variações e padrões, são estes que integram os dados e lhes dão ordem.

- o processo deve ser construído em teoria, num trabalho progressivo e flexível tendo em conta as condições que com o tempo, são trazidas para análise;

- escrever *memos* é parte integral de fazer *Grounded Theory*. São estes que permitem seguir categorias, propriedades, hipóteses e gerar questões que envolvem o processo analítico;

- as hipóteses sobre as relações entre categorias devem ser desenvolvidas e verificadas o mais possível durante o processo de pesquisa;

- o investigador que segue a *Grounded Theory* não necessita de trabalhar sozinho;

- as condições estruturais alargadas devem ser analisadas. Contudo, a pesquisa realiza-se a nível micro, isto é uma referência à contextualização.

No conjunto destes onze procedimentos, nota-se desde já a estrutura comum a toda a *Grounded Theory*, a qual basicamente, indica que os processos de investigação são contínuos que a recolha e a análise se fazem em simultâneo, constante comparação de dados, identificação de categorias suas propriedades, construção de teorias. Deixa-se cair o tabu da verificação. Esta é necessária e faz-se preferencialmente ao longo da pesquisa. O contexto ganha importância em todo este processo.

O que marca a *Grounded Theory* straussiana, é a forma como o contexto toma forma e entra no processo de análise. O contexto surge sob a forma de diagrama, no artigo de Strauss, (1982, p. 360). *Interorganizational Negotiations*, surge o termo “*strutural context*” sobre os processos de negociação que incluem “(1) *insectional dimentions*; (2) *dimensions of organization(s) under study*; (3) *line-of-work dimensions*; (4) *organizational matriz dimensions*; (5) *arena dimensions*”. A interpretação destes cinco elementos é que qualquer fenómeno tem várias dimensões que se cruzam, dentro de uma organização, com várias dimensões de linhas de ação, que constituem uma matriz numa arena social.

Mas qual é a relação entre o contexto e a construção de teorias? Strauss e Corbin (1996), fazem referência ao termo *conditional/consequential matrix*. Esta matriz condicional e consequencial, é uma representação que delinea os aspetos

estruturais e tem simultaneamente uma posição pragmatista em que *“this philosophical and sociological perspective on action/interaction are further assumptions about the complexity of the world, the frequency of contingencies, and a necessity for an analytic focus on social processes that are not at all independent of structural conditions”* (Strauss e Corbin ,1996, pp. 140 - 141). É um instrumento que ajuda o investigador a fazer previsões, a tomar consciência das suas decisões analíticas, e a facilitar a ordenação analítica, as hipóteses e o seu teste.

Nesta relação do contexto com construção teórica, Strauss (1995 p. 7) usa a frase *“Elephants are different to different people”* para falar dos procedimentos para desenvolver e verificar teorias, quer teorias substantivas quer teorias gerais. A dificuldade é que a construção teórica, aqui o elefante, pode ser vista de muitas maneiras. De uma forma geral, a teoria geral seja ela qual for, tem que ter uma relação, com uma ou mais áreas substantivas, teoria ou teorias substantivas. Em que

“Procedurally, it is absolutely, it is necessary to abandon adherence solely to substantive theory – that is, theory about information control in specified worlds and organizations (...). To develop a more general theory we must seek and use data from a large variety of such areas.” (Strauss, 1995 p. 13 - 14).

Isto é dizer quanto mais áreas substantivas a teoria abarcar maior é o seu alcance e aplicabilidade, assim como a

generalidade e a sua formalização, mas as teorias gerais, pela sua complexidade, estarão sempre incompletas na sua fundamentação.

A codificação é outro aspeto, a ser desenvolvido, mais tarde na análise e apresentação dos dados. A codificação passa, em Strauss & Corbin (1990a), por três fases, codificação aberta, codificação axial e codificação seletiva. A codificação inicial compara eventos, ações e interações por semelhança e diferença, de que resultam os primeiros rótulos conceptuais agrupados em categorias e subcategorias. Na codificação axial relacionam-se as categorias com as suas subcategorias testando os dados e o paradigma de codificação com as condições, contexto, estratégias, ações/interações e consequências. A codificação seletiva reúne os dados em torno da categoria central, verifica-se onde existem falhas a ser colmatadas e as categorias têm mais poder explicativo. Nesta fase estão também presentes diagramas.

Termina-se com a questão da verificação. A descoberta não significa que não haja lugar para a verificação. Strauss & Corbin, (2008), referem que na fase final há que refinar a teoria. Esta pode passar por três verificações: procurar casos negativos para verificar a variação dos dados; o segundo um imperativo ético, consiste em confrontar os participantes com a análise efetuada; por último, fazer o percurso inverso, isto é, com o esquema teórico completo, colocar os dados para

verificar onde há falhas e inconsistências. Os dados são validados, não em relação a outras teorias, mas sim em relação às afirmações dos participantes. Lembrar que o termo *Grounded Theory*, quer dizer a criação de teorias fundadas nos dados e a sua validade não está na teoria em si, mas em representarem os conceitos presentes nestes.

Segundo Charmaz & Mitchell (2001) a *Grounded Theory* e a etnografia complementam-se e completam-se. A *Grounded Theory* oferece um conjunto de guias e procedimentos sistemáticos que permitem criar teoria a assim resolver os problemas de ter que se tornar nativo, de vaguear numa amostra sistemática e superficial e de estar dependente de categorias predefinidas. A etnografia apresenta vantagens onde a *Grounded Theory* apresenta fraquezas, nomeadamente a aprendizagem com um contexto, conteúdos, significados, ações estruturas e atores. Nas entrevistas é necessário perceber e sentir as experiências intersubjetivas dos participantes. Charmaz (2014) a estes elementos acrescenta a importância da participação e envolvimento do investigador no meio, assim como a utilização uma variedade de fontes de dados e técnicas. É por isso que os procedimentos de ambas as metodologias, *Grounded Theory* e Antropologia, se misturam num conjunto harmónico.

O construtivismo surge como uma forma reflexiva do investigador, como uma forma de analisar lugares sociais,

tradições e indivíduos, incluindo aspetos do interacionismo simbólico, tal como o reconhecimento da subjetividade e da variação presentes nos significados, ações e declarações, e que o investigador é parte da investigação. O conhecimento é assim fruto da interação do investigador com os participantes e com o meio. Charmaz (2008), refere que “*a social constructivist approach to grounded theory allows us to address why questions while preserving complexity of social life*” (Charmaz, 2008, p. 397).

Charmaz (2011; 2011a) atribui grande importância ao investigador como instrumento de interpretação e análise dos dados. O exemplo apresentado vem da sua experiência nos estudos sobre a doença crónica. Perceber um testemunho de um doente crónico implica conhecimentos profissionais e pessoais. O conceito de “*Losing and Regaining Self*” (Charmaz, 2011a, p.175) quer dizer que o investigador não só tem que compreender a natureza da doença, como tem que se lembrar daquelas situações em que doente perdeu a esperança e autonomia, assim como o processo de ganhar confiança em si mesmo na recuperação para interpretar corretamente o que lhe é dito. A sensibilidade é fundamental na procura de significados, numa inclusão de elementos da fenomenologia e também da *intuitive inquiry* que procura o conhecimento íntimo do tópico de pesquisa e a intimidade com os participantes. (Charmaz, 2011a).

Para a investigadora, a comunidade académica solicitou-lhe que se envolvesse na pesquisa e uma das respostas a este pedido, foi a *Grounded Theory* Construtivista. Juntou-se o conhecimento profissional como docente e a vivência como portadora de Paralisia Cerebral.

A quarta corrente da *Grounded Theory* é a *Situational Analysis*. A fundadora desta corrente é Adele Clarke, discípula de Strauss aprofundou e desenvolveu o seu trabalho. Ligou-se às tradições e desenvolvimentos da Escola de Chicago, nomeadamente a Escola Ecológica de Chicago. A par destas contribuições junta *Discourse Analysis* e *Narrative Discourse* há uma abertura ao construtivismo, e adesão à pós-modernidade (Clarke, 2005; 2009).

Mas o que se entende por pós-modernidade para esta autora? É um conhecimento parcial e situado, construído pelo sujeito, aberto a múltiplas leituras, orientado para processos sociais, procurando saber o alcance das variações revelando áreas subdesenvolvidas e pouco enfatizadas (Clarke, 2005, p. 6). Esta autora abraça a complexidade associada à pós-modernidade, associada à variação, complexidades, multiplicidade, instabilidade e contradições (Clarke, 2003).

Há a manutenção da estrutura básica da *Grounded Theory*, (Clarke, 2005, p. 22) em que afirma que a *Situational Analysis* substitui a ação centrada nos processos sociais

básicos, para ser substituída por “*Strauss’s situation-centered “social worlds/arenas/negotiations” framework*. Transforma a *Conditional Matriz* em *Situational matrix*, os diagramas que fazem a integração teórica em mapas situacionais, mundos sociais/arenas e posicionais. Estes assemelham-se a quadros onde estão presentes os elementos da análise relacionando-se uns com os outros e dentro do seu contexto (Clarke, 2009). A análise centra-se no contexto, locais e temas concretos a que chama de arenas sociais onde os seres humanos interagem e se posicionam.

Mas a grande contribuição desta autora está em complementar a *Grounded Theory* com outras metodologias quando apresenta dificuldades numa dada área (Clarke, 2005). Neste caso, pelas leituras, indica que Glasser & Strauss (1967) apresentam metodologia orientada para o trabalho de campo, nomeadamente entrevista e etnografia/antropologia, Strauss & Corbin, (1990) orientam-se para a ação e Charmaz, (2006) aprofunda esta vertente. Há uma dificuldade em lidar com documentos, imagens, limitações (Glasser & Strauss, 1967) porque os documentos não interagem, são limitados, Clarke, (2005) rompeu com esta limitação juntando a *Discourse Analysis* e a *Narrative Discourse Analysis*, ao aplicá-los a imagens e a documentos.

Nesta complexidade presente também está uma outra lição, a presença da simplicidade original dentro da

complexidade. A análise é feita tal como na *Grounded Theory*. O modelo de recolha, análise e integração é feito através de memos e, à medida que a análise é realizada, os dados vão sendo colocados no mapa sendo relacionados e simultaneamente eliminado o que não é importante (Khaw, 2012). Exemplo disso é o estudo sobre a situação vivida após a passagem do furacão Katrina (Pérez & Cannella, 2013) em que os mapas situacionais mostram a complexidade de todos os problemas sociais de uma forma simples, em que o contexto, fatores sociais, culturais, explicam não só os efeitos do furacão mas também as suas raízes, a desorganização social, a dificuldade de mobilizar a população e, por último, a possibilidade de mudar situações de pobreza e marginalidade revelada pelos acontecimentos.

A investigadora retira, para esta tese, três ideias, a possibilidade de procurar soluções noutras metodologias sempre que não se encontrem respostas; a necessidade de lidar com a multiplicidade, variação, incerteza dado que as fraquezas são potencialidades; e ainda, numa leitura muito pessoal, o complexo não quer dizer que não se percebe, que é inatingível, mas sim que pode ser representado de uma forma simples e clara.

Neste momento importa convergir as diversas leituras sobre as formas de fazer *Grounded Theory*. Atualmente existem duas tendências dentro desta metodologia. Segundo

Morse, em conjunção com Stern, Corbin, Bowers, Charmaz e Clarke (Morse et. al., 2009), assiste-se a um retorno às origens no reconhecimento dos elementos base que tornam distinta a *Grounded Theory* das restantes abordagens das Ciências Sociais. Assiste-se também a um movimento em direção à pós-modernidade, integrando outras contribuições das Ciências Sociais com uma preocupação em a tornar mais acessível aos investigadores. Acrescenta-se um terceiro movimento, o de outras metodologias e disciplinas utilizarem elementos da *Grounded Theory*. Apresentam-se três exemplos, o primeiro apresentado por Dick (2007), na forma como a investigação/ação pode utilizar a *Grounded Theory*, utilizando os procedimentos de codificação e construção de teoria; o segundo, o feminismo (Olesen, 2007), a utilização dos instrumentos de contextualização de Strauss, e Clark; no terceiro exemplo é o da etnografia (Timmersmans & Tavory. 2007) que vem retirar dividendos de uma metodologia que tem elementos que foram originários e desenvolvidos a partir da mesma, nomeadamente na análise, entrevistas e procedimentos no campo.

Esta tese, teve um percurso atribulado, passando por várias modificações a nível de objeto e metodologia. Dito de uma forma clara, tornou-se impossível fazer *Grounded Theory* Clássica. Mas existem muitos desenvolvimentos e formas compósitas desta metodologia. Também se verificou que

muitas disciplinas e metodologias podem complementar-se com a utilização de parte dos instrumentos da *Grounded Theory*.

Na literatura estão documentadas situações em que é impossível cumprir todos os requisitos para a fazer de forma completa. É por isso que nasce a *Grounded Theory* parcial (Scott & Sørensen, 2013). Estes autores foram convidados para realizar um estudo sobre a pobreza na Islândia, financiados pelo governo local. O pedido tinha uma população alvo, uma delimitação alvo e um tempo limite para o fazer, as coisas que não enquadravam na *Grounded Theory*. A consequência foi que, no espaço de tempo determinado, não se conseguiriam elementos suficientes para saturar. O resultado foi a obtenção de uma conceptualização mais curta com os elementos possíveis, mas comparáveis com outros contextos. Goulding (2002, p. 160) utiliza este termo para situações para designar uma situação em que “... *data are collected, and then theorised upon, but the approach contains many problems.*” (Goulding, 2002, p. 160) descreve uma situação em que as técnicas e procedimentos ou são aplicados imperfeitamente ou juntam-se outros elementos que não lhe pertencem. Não se trata de *Grounded Theory* mas uma das muitas versões desta metodologia. No caso desta tese a opção pela *Grounded Theory* realizou-se quando mais de metade dos dados já tinham sido recolhidos, e é por isso que se prefere o

termo “inspirada na *Grounded Theory*”, dado que houve que se fazer inúmeras adaptações, concessões para que o trabalho pudesse ser concluído.

Como todas as metodologias e abordagens das Ciências Sociais, a *Grounded Theory* tem potencialidades e limitações. Grbich (2007) aponta três situações em que esta é útil: em áreas pouco ou nada estudadas; quando se quer estudar interações sociais em lugares particulares; e quando é necessário construir novas explicações teóricas.

Silverman (2001) refere que a descrição é parte do processo de teorização e não pode ser negada. Para além disso, os procedimentos não eliminam preconceções e erros na teorização e a descontextualização é necessária porque as generalizações são abstratas no espaço e tempo.

Charmaz (2014, p. 244) indica que a teorização é uma atividade contínua, é constituída por um modo de proceder sistemático, tem indução e abdução, o investigador e o problema de investigação vão-se revelando e formando a teoria e não se pode separar o investigador da sua atuação. Para criar teorias é preciso transformar os dados em abstrações, e a generalização dos resultados baseia-se neste aspeto, isto é, as descrições não são importantes, o importante é o processo de conceptualização que as transforma em teorias (Glasser, 2001).

As críticas à *Grounded Theory*, de um certo modo levaram à melhoria da mesma com as contribuições das principais obras e seus autores. Allen (2010) fez uma crítica às quatro obras. A suportar a ideia defendida por esta investigadora, as quatro obras, cronologicamente aplicadas no tempo complementam-se, mas cada uma com sua singularidade. Em *Discovery of Grounded Theory* de Glaser and Strauss (1967) lançam as bases desta metodologia e defendem a descoberta e não a verificação. Tem os problemas de todas as metodologias no início: falta a prova empírica que veio mais tarde; ficou a estrutura a o seu desenvolvimento. Em *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, Strauss e Corbin (1990; 1998) procuram completar o trabalho inicial com um conjunto de procedimentos flexíveis que o investigador pode utilizar. No entanto, aumenta a complexidade e com esta a dificuldade por quem não está familiarizado com termos como codificação axial e com o processo de codificação. Também são criticados por poder levar a forçar os dados a entrar em categorias prévias que não lhes correspondem. Em *Constructing Grounded Theory*, Charmaz (2006) reconhece que não se deve separar o investigador das suas teorias, mas que as constrói relacionando-se com pessoas lugares e perspetivas da pesquisa. Há o reconhecimento da subjetividade na investigação. Em *Situational Analysis: Grounded Theory After the Postmodern Turn*, Clarke (2005)

junta esta metodologia as questões da pós-modernidade, mapas situacionais que permitem representar ou passar com simplicidade a complexidade da sociedade.

Nesta tese a opção passou a converter os dados recolhidos à *Grounded Theory* e optar por os analisar segundo esta metodologia, tal significa que se está num campo de uma *Grounded Theory* parcial. Reconhece-se que, quer no campo, quer pela forma como a investigação decorreu, tornou-se impossível fazê-la de forma total, segundo a forma clássica. Concorda-se com Glasser (2009) que utiliza o termo *Jargonizing* para designar a utilização de termos e estrutura desta metodologia sem que o conteúdo lhe corresponda. Portanto para evitar esta crítica, referimos que é uma metodologia *inspirada na Grounded Theory*, tentando aproximar-se desta o mais possível, assumindo-se que tem outras contribuições.

A base é a *Grounded Theory* Clássica Pura, simples com a estrutura: Área de Interesse, Recolha e análise em simultâneo, Amostra teórica, Saturação teórica, Sensibilidade teórica, Memos, evitar Preconcepções da literatura e do investigador (Glasser, 1998). Sendo impossível cumprir todos os requisitos porque no início havia um problema e algo muito semelhante a uma matriz condicional e consequencial, assim como havia por trás um processo de aprendizagem desta metodologia, todas as ajudas e orientações foram úteis, mas

quando necessário. Seguindo o conselho de Strauss e Corbin (2008) estas ferramentas seriam utilizadas segundo a necessidade assim como os elementos presentes na problemática. O contexto é importante, quer para a investigadora quer para a sua comunidade que tem que perceber e ilustrar os conceitos, daí alguma descrição ter que de estar presente. Em terceiro lugar, as contribuições de Charmaz (2006; 2014) que juntam o construtivismo, assumindo que o investigador não pode ser separado daquilo que é produzido, assumindo-se alguma subjetividade. Por último, Clarke (2005) que vem demonstrar que a *Grounded Theory* é uma metodologia geral que pode ir buscar soluções fora do seu âmbito, integrando outros métodos e técnicas. Necessariamente, as constantes recusas, dificuldades e adaptações levaram, nesta tese, a incorporar soluções e adaptações independentemente da área, conforme se representa na figura 6.

É importante para a investigadora, situar-se neste quadro, o facto de não estar a fazer Grounded Theory completa, que leva a fazer cedências, uma delas é fazer a verificação e validação dos dados por uma dupla maneira, confrontar os resultados com os dados na fase final da pesquisa (Strauss & Corbin, 2008) e validar os dados, seguindo Glasser (1992, 1998) e Pandit (1996) fazendo o confronto com

a literatura relevante no final da pesquisa, devolvendo os resultados à comunidade científica. A validação dos dados assim como dos resultados, seja qual for a corrente, tem de ser feita pelos pares, isto é, pela defesa de teses perante um comité científico ou pela avaliação para fins de publicação.

Figura 6

Recurso a várias formas de Grounded Theory

Grounded Theory Clássica: Área de Interesse, Recolha e análise em simultâneo, Amostra teórica, Saturação teórica, Sensibilidade teórica, *Memos*, evitar Preconceções.

Grounded Theory Straussiana: Contextualização, Ferramentas de apoio, Problematização. Verificação.

Grounded Theory Contrutivista: Combinação de vertentes da *Grounded Theory*, Reconhecimento do papel do investigador na investigação, Subjetividade e relativismo do conhecimento.

Situational Analysis: Lidar com a complexidade sem perder a simplicidade, Integrar soluções fora da *Grounded Theory*.

Fonte: Glasser, (1998); Strauss & Corbin (2008); Charmaz (2006; 2014); Clarke (2005)

É importante para a investigadora, situar-se neste quadro, o facto de não estar a fazer *Grounded Theory*

completa, que leva a fazer cedências, uma delas é fazer a verificação e validação dos dados por uma dupla maneira, confrontar os resultados com os dados na fase final da pesquisa (Strauss & Corbin, 2008) e validar os dados, seguindo Glasser (1992, 1998) e Pandit (1996) fazendo o confronto com a literatura relevante no final da pesquisa, devolvendo os resultados à comunidade científica. A validação dos dados assim como dos resultados, seja qual for a corrente, tem de ser feita pelos pares, isto é, pela defesa de teses perante um comité científico ou pela avaliação para fins de publicação.

2.9.5. Limites, problemas e soluções

Uma das evidências que surge ao longo do desenvolvimento desta metodologia é a sua dificuldade em ser compreendida pela comunidade académica. Glasser (1998), na forma clássica apresenta soluções para que o investigador passe nos comités científicos e tenha acesso ao financiamento à investigação, Glasser e sua continuadora Corbin (Strauss & Corbin, 1990, 1998, 2008, 2015), ao longo do tempo tem realizado uma aproximação progressiva à forma corrente de fazer investigação nas metodologias qualitativas.

A *Grounded Theory* segundo Tarozzi (2011) em 1967 Glasser & Strauss (1967) apresenta um método inovador para as Ciências Sociais da altura. O que tem de inovador tem de estranho Creswell (2014, p. 8) apresenta uma definição que

revela todos os problemas e essência que lhe estão associados que aqui se dividiu em três partes: A primeira diz que *“Grounded Theory method is in the social sciences involving the discovery of theory through the analysis of data”*. O que distingue esta metodologia das restantes é a construção de teorias partindo dos dados; A segunda parte indica que *“Grounded Theory method is a research method which operates almost in a reverse fashion traditional social research”*, informa que o processo de investigação faz-se pela ordem inversa, o que apresenta dificuldades na compreensão e aceitação pelos pares, sem uma explicação ou apresentação mais detalhada; A terceira parte, aponta que *“Rather than beginning with a hypothesis, the first step is a data collection, through a variety of methods”*, aqui, surgem duas ideias a *Grounded Theory* é composta por vários métodos que são utilizados no início da pesquisa. As hipóteses vão sendo construídas, partindo primeiro das impressões iniciais dos investigadores, que comparando com os dados, vão-se ajustando e tomando a forma de teoria, no processo de codificação e construção de memos (Glasser, 1998).

Nesta definição estão presentes os problemas que apresenta perante a forma mais clássica de fazer pesquisa nas Ciências Sociais. Grbich (2007), faz uma síntese destes problemas e limitações. O primeiro aspeto apresentado, é que lugar é dado à *Grounded Theory* nas Ciências Sociais, na

definição de quando esta é utilizada. É utilizada: em temas e estudos onde há pouco ou nenhum conhecimento; quando é necessário explorar um espaço ou lugar de pequena dimensão através das interações que lá acontecem; e quando são necessárias novas explicações teóricas para explicar mudanças no campo. A autora, reflete a estranheza desta metodologia para as Ciências Sociais. Começar partindo apenas dos dados, remete esta para estudos onde poucos ou nenhuns conhecimentos existem, estudos exploratórios e quando as teorias existentes falham. Não é reconhecido o principal objetivo da *Grounded Theory*, (Glasser & Strauss, 1967) construir teorias partindo dos dados, levando à redução do fosso entre as teorias e a realidade estudada, sem a necessidade de qualquer outra explicação. Numa forma, mais clássica ou sentido mais usual da palavra, em que por exemplo, Rossmann & Rallis (2012), defendem que conhecimento é uma construção de alicerçados elementos prévios, há pouco falou-se que o processo de investigação é invertido e a leitura ou é feita na medida que é necessária (Strauss & Corbin, 2008) ou é deixada para o fim (Glasser, 1998) onde não existem quadros teóricos prévios.

O segundo aspeto apresentado por Grbich (2007), está no facto de apresentar uma terminologia mista, com elementos quantitativos e qualitativos, o que a torna estranha para uns e para outros. Junta-se ainda outro, elemento, que é um método

confuso e complexo que pode fazer com que o investigador se perca. Isto revela que há uma incompreensão acerca desta metodologia e dos seus procedimentos que saem do que é comum.

A generalização obtida dos procedimentos, não é representativa nem de uma população de uma área geográfica, estatisticamente, nem de uma comunidade estudada holisticamente, é sim uma representatividade conceptual, podendo ser aplicada a outros estudos similares (Glasser & Strauss, 1967). Ou seja, está limitada e delimita o conhecimento de um dado tema ou área em estudo, que trata de uma forma aprofundada e apenas nos aspetos que lhe são relevantes. De uma forma muito simples, não se vai descrever uma população, mas saber qual é o seu pensamento conceptual sobre um dado tema que toma a forma de teoria.

Há dois aspetos que há que ter em conta, nesta tese, a primeira que está-se a fazer pesquisa qualitativa, a segunda é que não se está a fazer *Grounded Theory* pura ou a seguir uma corrente específica, daí que optou-se por aproximar o mais possível o que se aprendeu sobre esta metodologia, aproximando-a das práticas académicas correntes, tornando-a mais compreensível e aceite pela comunidade científica. A primeira adaptação a uma situação concreta é a revisão de literatura, que se segue.

2.9.5.1. – A revisão de literatura relativa à *Grounded Theory*

No caso das metodologias qualitativas ou quantitativas, o normal é começar uma investigação por uma revisão de literatura. Quivy & Van Campenhoud (2011) referem-se a uma fase de exploração composta pelas leituras sobre o tema em estudo que culmina com a construção de um enquadramento teórico e modelo de análise e hipóteses a serem testadas no campo

No caso da *Grounded Theory* o objetivo, (Glasser & Strauss, 1967, p. 2) é a descoberta de teoria partindo dos dados. O investigador deve centrar-se nos dados e destes construir teorias. Tal implica que uma revisão de literatura nos moldes clássicos não faz sentido, visto não se estar numa perspetiva de verificação de teorias e hipóteses.

Na forma mais pura de *Grounded Theory*, para se construir teoria é necessário romper com as preconcepções, quer do investigador quer da literatura (Glasser, 2013). No entanto, é aceite a utilização de literatura técnica e não técnica (Strauss & Corbin, 2008, pp. 19 - 39). A literatura técnica é composta por todos os documentos, como Relatórios de Investigação, documentos profissionais e disciplinares que possam ajudar o investigador a desenvolver, resolver problemas de interpretação e a confirmar as descobertas no decorrer da investigação. A literatura não técnica é composta

por documentos não técnicos, nomeadamente, biografias, relatórios etnográficos que possam ser utilizados como fontes primárias para suplementar a investigação. A literatura em questão é de natureza não teórica.

Presentes estão duas versões de *Grounded Theory*, a clássica de Glasser (1998) em que se aceita o acesso à literatura não técnica por não ser teórica, e leitura em áreas não relacionadas com a investigação como forma de aumentar sensibilidade teórica do investigador. A literatura mais teórica é realizada após ter terminado a fase substantiva, uma vez definida a categoria central. Os resultados (Glasser, 1978, 2007) da teoria substantiva são comparados com as teorias existentes, como forma de elevar o nível de abstração assim como para devolver à comunidade os resultados e assim validar os dados perante a comunidade científica.

Na versão de *Grounded Theory*, de Strauss (Strauss & Corbin, 2008) as leituras são efetuadas ao longo do trabalho de pesquisa. De um modo semelhante ao autor anterior, a literatura tem de ser importante à teoria substantiva que vai sendo produtiva. Outra diferença significativa é que a pesquisa inclui um problema, o que pressupõe uma revisão de literatura, mas esta ao contrário, não é um enquadramento teórico; é um instrumento a que o investigador pode recorrer em caso de necessidade.

No caso desta investigadora o início da investigação não começou com a *Grounded Theory*, porque foi obrigada, a entrar no terreno antes de ter um projeto completo para garantir o acesso às instituições. A situação que se apresentava era mista, por um lado não havia um projeto completo, começando basicamente com uma área de interesse e uma pergunta de partida, o que é característica da *Grounded Theory* clássica (Stern & Porr, 2011) e por outro, parcialmente já existia uma problemática e alguns conceitos, o que configurava a semelhança à *Grounded Theory* Straussiana (Strauss & Corbin, 2008). Tal situação mista veio a justificar-se, pela posse de limitações visuais e de motricidade fina que levaram a usar as duas estratégias dado que a leitura e escrita são mais demoradas. Por um lado, a constante recolha de informação sobre o tema à medida que era necessária; por outro, conscientemente, guardar a integração dessa recolha documental e bibliográfica para a fase final da tese. Dadas as circunstâncias, importava fazer o que era necessário: recolher os dados; analisá-los; voltar ao campo; construir uma teoria substantiva, para a transformar numa teoria formal.

Esta revisão de literatura inspirou-se na *Grounded Theory*, isto é, “*abstract of time, place and people*” (Glasser, 2001, p. 11), a pesquisa bibliográfica e metodológica respondeu apenas às perguntas de partida e características da investigadora. A sua pesquisa realizou-se procurando soluções

no espectro alargado das Ciências Sociais, metodologias, autores e sem se preocupar com a antiguidade das contribuições, isto é, simultaneamente aberta, flexível e adaptável ao contexto concreto em estudo.

A literatura na *Grounded Theory*, conforme Birks & Mills (2015, pp. 79 - 80) resumem, quer na forma Glasseriana quer na forma Straussiana, é utilizada como dados, não se diferenciando dos restantes, nem sendo tratada de forma diferente. Este aspeto, nesta tese, está presente na revisão de literatura, que, por ter sido realizada no final da pesquisa, os seus elementos foram reunidos pelo critério de utilidade perante os dados recolhidos no campo.

2.9.5.2. Matrizes e Paradigmas como aproximação a modelos de análise clássica

A *Grounded Theory* segundo O'Connor, Netting. & Thomas (2008) indicam que quer Strauss quer de Glasser apresentam como preocupação central a criação de teoria, ou seja, que os resultados correspondam aos dados recolhidos e aos conceitos veiculados pelos participantes. Como o objetivo é criar teorias, não existe a necessidade de as testar, a validade destas está na fidelidade à fonte de origem não noutras teorias previamente existentes. O que existe é o confronto dos resultados com a teoria e literatura. Em consequência disso, não existe esta preocupação académica

com uma atitude verificacionista, nas questões como o teste de hipóteses e outros critérios presentes nos comités de revisão científica.

Strauss (Strauss & Corbin, 2008) e Glasser (1998) apresentam essas dificuldades nas suas obras, dizendo que o investigador deve ceder alguns aspetos da *Grounded Theory* pura para ser aceite nas entidades académicas e financiadoras da ciência.

Schatzman é fundador de uma forma de *Grounded Theory* (Bowers & Schatzmann, 2009) denominada *Dimensional Analysis*. Schatzman & Strauss (1973) trabalharam em conjunto e defendem que a construção de uma teoria e hipóteses são uma forma de controlo que influencia o investigador com aspetos que não estão no contexto. Por outro lado, a *Grounded Theory*, à data, era de difícil aplicação para o investigador iniciado, sem uma referência, sem uma ajuda na literatura.

Kools, McCarthy, Durham & Robrecht (1996, p. 317) indicam que a sua principal contribuição foi a matriz explicativa (*explanatory matrix*) que segundo Schatzman (1991), “...provide an analytic substructure for all substitute paradigms conditioned by the necessity for explanation. They constitute a matrix, in part, by virtue of their mutual definition and coherence, and by the operable logic they create.” (Schatzman, 1991 p. 314) é Kools, McCarthy, Durham & Robrecht (1996, p. 318) referem que esta matriz é um gráfico, uma imagem que

“differentiates the innate characteristics of identified dimensions into various conceptual components such as context, conditions, process (actions and interactions), or consequences”. Este gráfico captura toda a complexidade do contexto do estudo identificando os processos que estão presentes no terreno e que são condições, ações, interações e consequências.

Na primeira versão da obra de Strauss & Corbin (1990) *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory, Procedures and Techniques* apresentam-se dois termos, desenvolvendo o trabalho de Schatzman: *paradigm model* e *conditional matrix*. O modelo de paradigma é definido, como *“In grounded theory we link subcategories to a category in a set of relationships denoting casual conditions, phenomenom, context, intervening conditions, actions/interational strategies, and consequences ”* (p. 99). É um modelo muito simples que contém estes aspetos e possibilita relacionar com os dados de modo mais complexo. A matriz condicional é, *“An analytic aid, a diagram, useful for considering the wide range of conditions and consequences related to the phenomenon under study. The matrix enables the analyst to both distinguish and link levels of conditions and link levels of conditions and consequences”* (p.158). É um enquadramento que integra os aspetos atrás referidos que vão do nível macro para o micro, do plural para o individual. Estes dois aspetos vão-se tornando facultativos à medida que se

passa da segunda edição desta obra (Strauss & Corbin, 1998) para a terceira edição (Strauss & Corbin, 2008) apenas para quem quer capturar a complexidade.

Nesta investigação há o compromisso de fazer compreender e aproximar este trabalho das práticas e recomendações académicas a que pertence. E apesar de, apenas no seu trabalho, se ter partido de uma pergunta de partida e um problema muito simples, não se quer deixar de apresentar como seria este modelo que, na sua versão, corresponde apenas ao que segundo a *dimensional analysis* (Bowers & Schatzman, 2009), é a possibilidade do investigador explicitar o seu ponto de partida aumentando a transparência para si, facilitando o seu trabalho, a reflexibilidade e a compreensão da comunidade académica.

Quer a versão de Schatzman, quer a versão de Strauss assemelham-se muito a um modelo de análise que, segundo Quivy & Van Campenhoud (2011, p. 120), “*Un modèle d’analyse est composé de concepts et d’hypotheses qui sont articulés entre eux pour former un ensemble un cadre d’analyse cohérent. Sans cet effort de cohérence, la recherche s’aparpillerait dans diverses directions et, bien vite, le chercheur ne parviendrait plus à structurer son travail.*” Um outro termo é o modelo conceptual (Tuckman, 2000, p.42) “*um conjunto de ligações propostas muitas vezes entre variáveis específicas, ao longo de um processo que vai do input ao*

resultado, com o objectivo de predizer ou explicar resultados específicos”.

Ambas as abordagens são sínteses da revisão de literatura. A *Grounded Theory* procura a criação de teoria e as representações gráficas são formas de ajudar o investigador sem experiência na codificação dos dados na sua sensibilidade teórica, (Strauss & Corbin, 2008) com a literatura técnica e não técnica, preferencialmente de natureza não teórica, conforme se pode observar na problemática apresentada. Presente está um problema, com aspetos de natureza técnica procurando capturar o contexto e a estrutura da profissão docente. Na sua forma mais linear e quantitativa trata-se de testar teorias e hipóteses (Quivy & Van Campenhoud, 2011) onde a teoria conduz a pesquisa, desde o início, teorias pré-existentes pelo que têm de ser exaustivas. É o contraste entre a verificação e a geração de teoria e formas diferentes de ver a mesma.

2.9.5.3. - Matriz Condicional/Consequencial

Na *Grounded Theory* há duas formas do investigador encontrar ajuda nas suas dificuldades. Na *Grounded Theory* Clássica de Glasser (Stern & Porr, 2011) refere-se ao termo *coding families* é uma lista de códigos teóricos retirados da literatura que são transversais a todos os estudos e podem ser utilizados na construção de teorias por exemplo: causas, contextos, contingências, condições, dimensões. Para Glasser

(1978) as famílias de codificação permitem verificar falhas na análise, elas são flexíveis, não são mutuamente exclusivas, podem combinar-se umas com as outras e estabelecer relações livres entre si. Não estão associadas a nenhuma teoria em particular. Glasser (1978) propôs inicialmente 18 famílias de codificação, e em 2005 (Glasser, 2005), surgiram outras 24.

Strauss (Strauss & Corbin, 2008, pp. 91 - 92), por seu lado, utiliza o termo Matriz condicional consequencial. Para este autor tudo existe dentro de um contexto que faz parte de um todo do macro ao micro. Nesse contexto acontecem relações, nem sempre visíveis a nível individual. As condições e consequências afetam cada indivíduo que reage, que se relaciona, que se reorganiza de modo diferente. Por último as *ações/interações e respostas emocionais* ultrapassam o nível individual alargando-se a grupos, comunidades e nações. A matriz condicional e consequencial indica que, na análise dos dados, deve ter-se em conta o contexto.

De uma maneira mais clara Strauss (1993 p.60) apresenta uma definição de matriz consequencial/condicional que não só se refere a esta representação mas em relação a toda a análise dizendo que “*diagram is always of conceptualizing, discovering, and keeping track of the conditions that bear on whatever phenomenon – as defined by the researcher – and is associated with interactions that are*

under study”. A teoria captura as ações que revelam trajetórias e conceitos com seus subconceitos. A ação está relacionada com uma biografia com as experiências, interações, ações, conceptualizações dos atores individuais; um corpo que carrega todas essas experiências, memórias e ações, corpo e mente; processos de interação e ação, estratégias coletivas e individuais. Por último o conceito de *orders*, mostra como as ações, interações tomaram forma no tempo e no espaço.

A matriz condicional presente nas três versões da obra *Basics of Qualitative Research* (Strauss & Corbin 1990, 1998, 2008, p. 94.) é representada por um conjunto de círculos que apresentam os diversos níveis de ação e interação de uma forma abstrata. Os níveis presentes são o internacional, nacional, comunitário, organizacional, estes últimos subdivididos em nível sub-organizacional e sub-institucional. Todos os níveis estão ligados por setas que indicam as ações, interações e consequências que acontecem do nível macro ao micro e deste ao macro.

A figura 7 corresponde à Matriz Condicional/Consequencial Estratégias de Inclusão pelos Docentes do Ensino Regular e Especial de Crianças/Jovens com Paralisia Cerebral, apresenta sete níveis: Nacional com as políticas educativas; Nível local a comunidade onde pertence o aluno; Agrupamento, conjunto de escolas geridas por uma única entidade; Escola, unidade mais pequena onde se leciona;

Docência, nas funções dos docentes e suas relações; Estratégias utilizadas no ensino e inclusão; e por último as características dos alunos com Paralisia Cerebral.

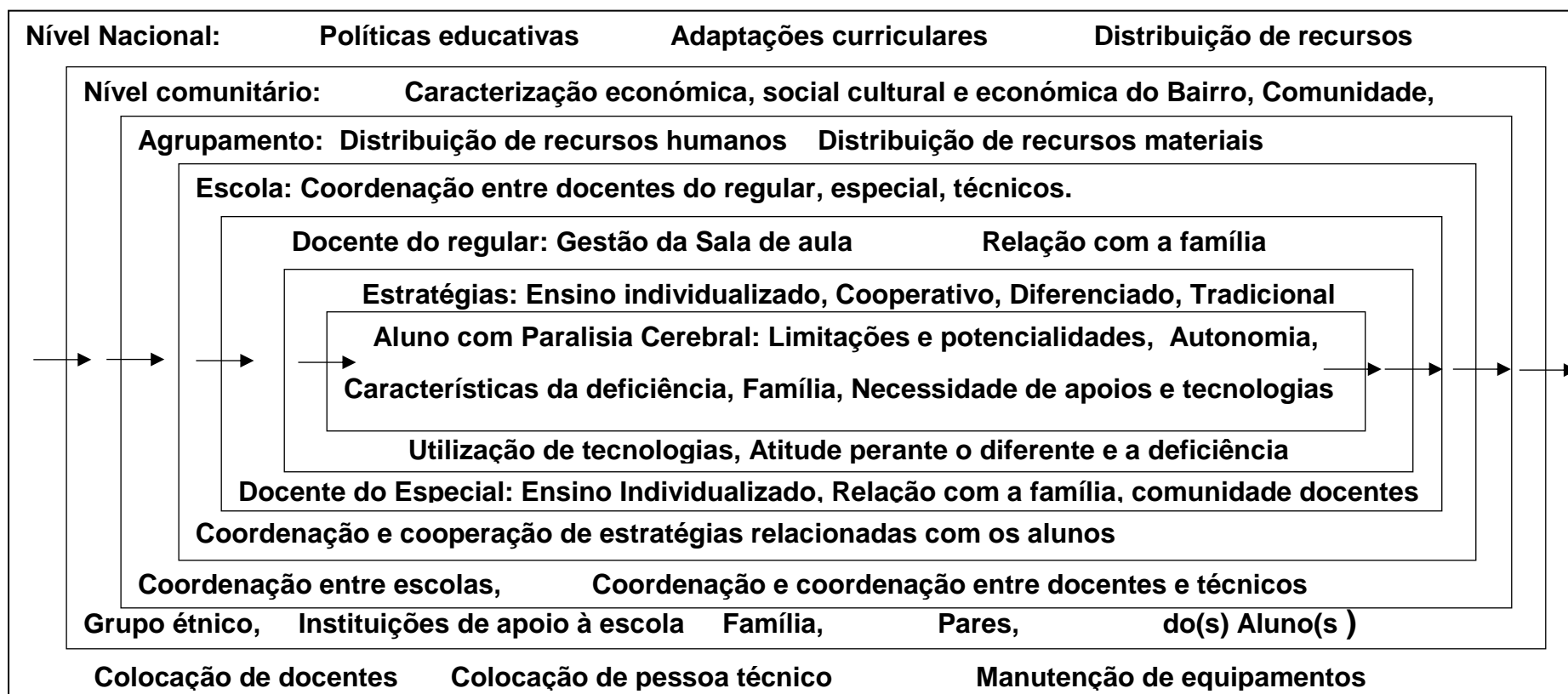
A estrutura apresentada é muito simples. Reproduz os aspetos das relações nos docentes quer no interior da escola quer com exterior da escola. O centro do estudo nunca poderia ser o docente, mas sempre o aluno com Paralisia Cerebral. Estão ausentes outros aspetos importantes que cabem no paradigma de codificação. A ideia central é perceber as estratégias dos docentes na inclusão dos alunos com Paralisia Cerebral que só são perceptíveis dentro do contexto social e cultural do aluno na escola e fora desta.

2.9.5.4. - Paradigma de codificação.

O termo paradigma de codificação é utilizado por Abela, García-Nieto & Corbanacho (2007, 73) numa interpretação de Strauss & Corbin (1998, p. 127) do termo “paradigm” e numa interpretação muito clara destes autores e a obra define este termo como

“(...)a lá relacion entre las estructuras y los procesos para situar a los fenómenos en el contexto donde se manifiestan. Explicar que en el análisis no es suficiente con codificar las categorías y subcategorías, el analista debe volver a los datos y formularse las preguntas por qué, como, donde y cuándo para localizar las condiciones en que se producen los fenómenos las interacciones entre actores y las consecuencias de esas interacciones, de esta manera se relacionan los procesos con la estructura.”

Figura 7
Matriz Condicional/Consequencial
Estratégias de Inclusão de Crianças/Jovens com Paralisia Cerebral pelos Docentes do Ensino Regular e Especial



Esta longa definição organiza e sintetiza a representação gráfica que lhe está associada, que pode ser apresentada sob a forma de gráfico em que Tribuna (2010) designa por modelo explicativo apresentando um diagrama, e Henderson (2009) designa por modelo. Em termos gráficos pouco ou nada os diferencia dos tradicionais modelos de análise, na sua aparência. Goulding, (2002) indica também que, seguindo a *Dimensional Analysis*, que esta representação pode ser feita igualmente, na forma de quadro ou texto. Juntando as duas tradições Strauss (Strauss & Corbin, 1998 e Bowers & Schatzmann, 2009) inclui-se não apenas a síntese da problemática, mas também as perspetivas iniciais dos investigadores.

Para entender como se procedeu á construção deste paradigma de codificação criou-se a figura 8

Figura 8
Modelo explicativo da construção do
paradigma de codificação

Elementos	Conteúdo	Perguntas
1 - As condições	Circunstâncias do fenómeno em estudo	Perguntas: Porque? De onde? e Quando?
2 – As ações e interações	Respostas rotineiras e estratégicas	Perguntas: Quem? e Como?
3 – As consequências	Efeitos das ações e interações	Pergunta: Com que resultados
Unir por setas, ou dispor por ordem de texto ou tabela as condições, as ações e interações e consequências,		

Fonte: (Goulding, 2002, Abela, García-Nieto & Corbanacho 2007, Strauss & Corbin (1998, p. 127).

Presentes estão dois paradigmas, um para os docentes do Ensino Regular e o outro para os docentes da Educação Especial dado que se querem comparar ambos os grupos profissionais nas estratégias dos alunos com Paralisia Cerebral.

A figura 9 apresenta o Paradigma de Codificação das Estratégias dos Docentes do Ensino Regular na Integração Escolar da Criança/Jovem Com Paralisia Cerebral. Tem a forma de tabela para que um invisual possa passar pelo leitor de voz.

A grande dimensão da letra é necessária porque a investigadora é amblíope. Por esse motivo teve que se sacrificar a forma de diagrama e dar-lhe a forma de tabela. O paradigma vai ao centro da questão as relações entre docentes/docentes, docentes/alunos, alunos/alunos e docentes/encarregados de educação nas estratégias de inclusão do aluno com Paralisia Cerebral em meio escolar. A realidade é mais complexa, mas tal como Glasser (2013) refere na sua obra *No Preconceptions: The Grounded Theory Dictum*, o dever do investigador centrar-se nos conceitos dos participantes deixando a complexidade revelar-se por si sem pressupor isto ou aquilo.

.

Figura 9
Paradigma de Codificação
Estratégias dos Docentes do Regular na Integração Escolar
da Criança/Jovem Com Paralisia Cerebral.

Contexto	Ações/Interação	Consequências
Comunidade	Interações docentes com família instituições e meio e as suas características	Conhecer a família, as origens e o meio dos alunos para obter a colaboração e ajustar as estratégias de ensino
Escola: Organização/gestão	Relações entre docentes, técnicos e administração em obter meios necessários ao aluno assim como ter estratégias de inclusão no todo.	<ul style="list-style-type: none"> - Cooperação entre docentes do regular e do especial. - Participação nas atividades da escola. - Adaptação do espaço. - Obtenção de recursos humanos e materiais
Sala de aula: Gestão da sala de aula lidar com a diversidade, indisciplina e diferença, adaptações curriculares.	Relações aluno/aluno, aluno docente, docente do especial/regular, docente/família.	<ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de formação - Ensino individualizado, cooperativo e diferenciado, - Cooperação/coordenação entre docente do regular e do especial.

A figura 10 apresenta o Paradigma referente às Estratégias dos Docentes da Educação Especial na Integração Escolar da Criança/Jovem com Paralisia Cerebral, pouco difere do docente do Ensino Regular. A principal diferença entre as duas docências é que o docente da Educação Especial não tem turma e o seu papel é de apoio ao professor da turma e dar um apoio individualizado a alunos com necessidades educativas especiais. Implica um maior envolvimento com todos os que podem influenciar o desenvolvimento do aluno. No campo das tecnologias a sala de Educação Especial é um lugar privilegiado na sua utilização e facilidade dada a natureza individualizada dos apoios.

Resta apresentar um paradigma de codificação que abranja o essencial que sintetizem os aspetos principais desta relação pedagógica presente na figura 10. O que se salienta nas estratégias dos docentes da Educação Especial e do Ensino Regular está na forma como lidam com os alunos portadores de Paralisia Cerebral. Em primeiro lugar esta deficiência segundo a literatura é um desafio pelas múltiplas combinações e graus de autonomia diversos. Não há dois alunos iguais, esse é o desafio na sala de aula.

O desafio do docente do Ensino Regular é integrar estes alunos na sala de aula, mas tal depende da capacidade do professor em lidar com a variedade e não apenas com a deficiência. Ao docente da Educação Especial cabe procurar

Figura 10
Paradigma de Codificação
Síntese das Estratégias dos Docentes do Ensino Especial
na Integração Escolar da Criança/Jovem com Paralisia Cerebral.

<ul style="list-style-type: none"> - Inserir o aluno na turma. - Desenvolver estratégias de ensino diferenciado. - Preparar a turma para um aluno com Paralisia cerebral. - Estar em sintonia com a família 	Docente do Ensino Regular	Aluno com Paralisia Cerebral: Necessidades, Limitações, Potencialidades Configurações de várias deficiências	Docente da Educação Especial	<ul style="list-style-type: none"> - Apoiar o docente do regular. - Apoiar a família e sua família. - Ensinar individualizadamente - Adaptação do ensino às necessidades do aluno. - Procurar respostas e soluções para o aluno globalmente.
---	---------------------------	--	------------------------------	---

soluções globais e específicas para aquele aluno. No paradigma não estão problemas como a formação, falta de meios e a presença de famílias pouco cooperantes, turmas heterogéneas e indisciplinadas.

2.9.5.5. - Pergunta de partida

A pergunta de partida é colocada nas teses clássicas no final da revisão de literatura; (Quivy & Van Campenhoud, 2011), Na *Grounded Theory* Clássica, (Glasser, 1992) é colocada no início, e na vertente de Strauss (Strauss & Corbin, 1998) no final da problemática. Em ambos os casos não há teoria ou hipóteses a testar, o objetivo é criar teorias, não testá-las.

A pergunta de partida (Glasser, 1998), que neste estudo sempre dirigiu toda a pesquisa e mesmo a problemática, por motivos de ordem prática, apresenta-se aqui neste ponto.

A pergunta de partida, acompanhou ao longo de toda a investigação, as mutações do objeto de estudo. Em primeiro lugar procuraram-se alunos, quer com Paralisia Cerebral quer com Baixa Visão; depois alunos com ambas as características; por fim, os Docentes do Ensino Regular e da Educação Especial que atenderam ou atendem alunos com Paralisia Cerebral. Esta pergunta, utilizando a *Grounded Theory*, não necessitou de ser tão precisa como nas metodologias quantitativas e menos ainda menos que as metodologias

qualitativas (Strauss & Corbin, 2008). Foi ganhando precisão, na medida que os dados se foram revelando (Glasser, 1998). Na terceira mudança de objeto a pergunta poderia ser formulada no seguinte modo: Como é que os Docentes do Ensino Regular e da Educação Especial lecionam os alunos com Paralisia Cerebral? Ao longo de todo percurso da investigação revelou-se que a preocupação comum a todos os docentes, incidia em dois campos as estratégias de ensino/aprendizagem; fazer com que os alunos estivessem incluídos na turma. A pergunta de partida neste sentido tornou-se mais clara e precisa, ficando no final com a seguinte formulação:

Pergunta principal: Quais são as estratégias dos Docentes do Ensino Regular e da Educação Especial, para inclusão da criança/jovem com Paralisia Cerebral?

Pergunta principal: Quais são as estratégias dos Docentes do Ensino Regular e da Educação Especial, para inclusão da criança/jovem com Paralisia Cerebral?

Perguntas Secundárias:

- Qual é a importância da tecnologia nas suas estratégias?
- Que fatores influenciam mais as estratégias dos docentes?
- O que têm em comum e de diferente nas suas estratégias e como se relacionam com os docentes?

2.10. – Instrumentos para recolha de dados

Quando se fala em flexibilidade, esta está ao nível das técnicas (Almeida & Pinto, 1990; Bravo, 1986). Cabe ao investigador adaptar os instrumentos de observação ao terreno onde os vai aplicar. Na *Grounded Theory* (Glasser, 1992, 1998) esta autonomia ainda é mais importante. O investigador tem que estar bem preparado tecnicamente para lidar com todas as contingências e evitar quaisquer elementos predefinidos. É ele o principal instrumento.

As técnicas e os instrumentos de observação estão incluídos na questão da amostra porque ambos os aspetos se interligam. Uma amostra está relacionada (Patton, 2015) com um grupo social, uma delimitação territorial, uma população. Desta são selecionados um número de elementos representativos ou típicos dos locais em estudo. Esta está associada à aplicação de uma técnica ou aplicação de instrumentos de observação. Em termos de aplicação dos instrumentos de observação, seguiu-se a mesma estratégia que a presente na metodologia, *Qualitatively-Driven Mixed-Method Research* (Morse & Cheek, 2014), caracterizada pela escolha de um método base, ao qual se associaram outros. A entrevista tem um lugar central, ao qual se juntaram a observação direta, a observação participante e o diário de campo como formas de chegar aos participantes.

É também aqui, que se coloca a questão de um investigador ser portador de uma deficiência. Os instrumentos de observação, assim como a sua aplicação é condicionada e condiciona as definições do como e com o quê aplicar no campo. Apostou-se aqui em aspetos práticos que estão associados a qualquer pessoa portadora de Paralisia Cerebral e Baixa Visão. A nível de leitura a que se associa na escrita a questão da Paralisia Cerebral esta demora mais tempo nestas tarefas. Nas deslocações estão presentes limitações pela dependência de transportes públicos e necessidade de estratégias de reconhecimento do espaço, já referidas anteriormente.

Quer na conceção quer na construção dos instrumentos de recolha de dados, fizeram-se adaptações, simplificações, para adaptação às características da investigadora. Ser simples quer dizer que se procura o essencial, deixando de lado o acessório, a redução corresponde à constante procura de eliminar os aspetos e as práticas redundantes, gestos inúteis e uma constante adaptação às circunstâncias, sem ter problemas em utilizar procedimentos que melhor se ajustem à situação. A combinação da parcimónia e simplicidade de Glasser (1998) e o pragmatismo de Strauss (Strauss & Corbin, 2008), tiveram em conta quer o investigador, quer o participante.

2.10.1. Observação referencial na área geográfica da investigação

O que significa observar? Para Yin (2011) é uma forma de recolher dados pela percepção do investigador através da utilização dos seus sentidos. Este autor utiliza, no campo da pesquisa qualitativa, o termo observação sistemática, em que o observador tanto pode ter um papel passivo como assumir uma forma mais participativa. A observação serve para complementar outros métodos e surge aqui em dois sentidos, a observação simples e a observação participante.

No caso desta tese a observação surge de uma forma natural, decorrente do trabalho de campo e suas exigências. Para aceder às organizações, negociar com os participantes a sua participação e ajustar às características da investigadora, a observação simples transformou-se, em naturalmente, observação participante.

2.10.2. Observação direta.

Utilizou-se o termo observação direta, porque corresponde ao que inicialmente a investigadora tinha projetado. Peretz (2000 pp. 24 - 26) apresenta a observação direta como “(...) *ser testemunha dos comportamentos sociais dos indivíduos ou grupos nos próprios locais das suas actividades ou residências sem lhes alterar o seu ritmo normal*”. Distingue-se da observação experimental em que se criam

situações para estudar comportamentos e observação natural que consiste em agir dentro dos padrões do grupo estudado sem alterar ou introduzir aspetos estranhos ao mesmo.

Nesta tese, encontramos-nos entre uma observação direta e observação participante. Observação direta porque se tratava de recolher elementos sobre realização de entrevistas com o seu contexto; participante, porque as suas características, negociação e presença têm repercussões no meio estudado. Um investigador, invisual, ou portador de uma limitação física, não consegue passar despercebido no campo. Tem de ter alguma interação e participação além do normal.

Obviamente que há que ter em conta as adaptações a uma investigadora que vê só de um olho a 30 %. Então, observar, é um termo um pouco difícil. Houve uma captação dos elementos possíveis que foram utilizados em prol da entrevista e em torno desta. Ouvir atentamente e de perto, observar o comportamento dos entrevistados é uma forma de avaliar as respostas, assim como gerir o processo de inquirição do quê e quando fazer certas perguntas (Rossmann & Rallis, 2012).

Não se quis deixar de chamar observação aos elementos que se conseguiram, dado que, depois de anotar o que se viu, e pela reflexão e associação às entrevistas, o ver transformou-se em observação. As entrevistas, foram realizadas em ambiente escolar, mas apesar disso foram realizadas na maior

parte dos casos em locais que não em contexto da sala de aula, mas sim neutros, alguns como salas de professores, cafés, espaços onde não se observa o espaço físico onde há interação entre docentes e alunos. A observação além de não ter sido planeada, em função das entrevistas, não foi estruturada.

2.10.3. Observação participante.

Porquê a observação participante quando a entrevista é a técnica principal? Apontam-se três razões: A primeira, foram as dificuldades que surgiram no campo, necessitando de muita negociação e muitas vezes uma presença mais prolongada que o planeado; a segunda, o facto de a investigadora ter tido inicialmente por objeto alunos com Paralisia Cerebral e mais tarde esse objeto ter passado para os docentes do Ensino Regular e da Educação Especial porque a investigadora é docente e portadora de Paralisia Cerebral, coloca-se, naturalmente, num contexto de observação participante porque está a observar-se a si mesma e a estudar problemas que fazem parte da sua vida quotidiana; em terceiro lugar procurou responder o pedido da sua comunidade académica para se envolver na pesquisa, devido à sua singularidade.

Partindo destes três motivos, importa definir o que é observação participante. Iturra (1986, p.149) apresenta-a como *“(...) o envolvimento directo que o investigador de campo tem*

com um grupo social que estuda dentro das próprias normas do grupo”. Este autor indica que o investigador, ao entrar no campo, deve integrar-se no grupo estudado, despindo-se das suas referências culturais, para aprender com o grupo estudado. Neste processo de inculturação o investigador será sempre um estrangeiro. É neste sentido que este transporta sempre para a investigação a sua racionalidade individual associada a fatores históricos, culturais e sociais. O problema está em que os resultados não refletem a vida dos locais em estudo mas sim a racionalidade individual.

A situação da investigadora, neste contexto, é que pertence duplamente ao meio em estudo primeiro como docente, depois como portadora de Paralisia Cerebral e Baixa Visão, o que, e segundo Correia¹⁹ (2009), baseada em Spradley (1980), facilita a compreensão e a observação do meio.

Naturalmente que esta investigação não se trata de uma observação participante, mas sim uma situação concreta em que as soluções levaram a incorporar aspectos desta técnica. Peretz (2000), resume as possíveis opções que podem caracterizar uma observação participante. Em primeiro lugar, a classificação das formas de observação apresentadas por

¹⁹ Spradley, J. P. (1980). *Participant Observation*. Orlando- Florida: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

Junker²⁰ (1980) com a participação total. O participante que observa, o observador que participa e a simples observação. Em segundo, optar entre a observação a descoberto e observação clandestina. As opções da investigadora, neste contexto, assemelharam-se ao participante que observa, identificou-se não só no seu papel de investigação, como docente e pessoa com Paralisia Cerebral, a pertença deu-lhe acesso a lugares e pessoas a que, dificilmente, outros teriam acesso.

Mas o que se importou? Guasch (1997) sintetiza os principais aspetos de uma disciplina muito ampla dos quais se destacam a subjetividade e a flexibilidade. Em primeiro lugar a subjetividade do ato de observar. Este implica) “*ver, mirar, observar, contemplar*”. Acrescenta ainda que a pessoa pode olhar, mas não observar nem ver. Cada investigador pode ver coisas diferentes no mesmo objeto. A subjetividade é parte da técnica que implica integrar a cultura, os hábitos do grupo que estuda num processo de ressocialização. Coloca-se a questão da distanciação em relação ao objeto. Esta acontece por uma reflexão crítica sobre o que se observa e não aceitar passivamente o que lhe dizem. A observação participante é um processo pouco formalizado e flexível, com o investigador, apesar de ter uma estratégia, a ter que adaptar-se às

²⁰ Junker, B. H. (1960). *Field Work*. Chicago: The University of Chicago Press; Rééd. par Midway, 1980.

situações. É impossível planear ou prever o que se vai passar no campo.

Nesta investigação o principal meio de recolha utilizado foram as notas de campo e o mapear de todas as observações.

2.10.4. Entrevista

A entrevista é a principal técnica aplicada neste trabalho académico. É importante pensar que esta se enquadra simultaneamente em dois campos: na *Grounded Theory* Clássica como uma metodologia geral ou filosofia (Glasser & Strauss, 1965; Glasser, 1992; 1998) no segundo campo, é olhar para a mesma metodologia e olhá-la como ferramenta (Strauss & Corbin, 2008). Quer dizer que pode não só ter várias utilizações como pode complementar e ser complementado por outras contribuições (Clarke, 2005; Charmaz, 2014; Olesen, 2007; Dick, 2007; Timmersmans & Tavory, 2007).

O que é a entrevista? Segundo, Ghiglione & Matalon (1992, p. 65) é “...uma conversa tendo em vista um *objectivo*...” tem por objetivo a recolha de informação sobre uma questão, um domínio de investigação ou um tema. No caso desta investigação junta a exploração e o conhecimento aprofundado das estratégias dos docentes do Ensino Regular e da Educação Especial. Uma conversa implica uma relação entre entrevistador e entrevistado num dado contexto, onde o

investigador entra com as suas características. Este tem que ter em conta os fatores associados ao entrevistado, por exemplo necessita atenção a questões de linguagem, para melhor compreender e ser compreendido. Numa linguagem clara e sucinta, cabe ao entrevistador adaptar as técnicas às suas capacidades e adaptar-se na linguagem, às características, assim como à situação do entrevistado.

Numa perspetiva quantitativa, (Bell, 2005) esta adaptação é preparada através de estudos piloto que antecedem e preparam a investigação. Há uma fase qualitativa associada (Ghiglione & Matalon, 1992), a qual testa a linguagem, os procedimentos e o guião de entrevista.

Numa perspetiva qualitativa (Kvale, 2007), estão presentes os mesmos elementos da definição da entrevista: uma conversa onde as pessoas se conhecem; o investigador ouve uma narração vivida da vida e visões do mundo dos entrevistados; o conhecimento construído é uma visão do outro fruto da interação entre ambas as partes. Segundo Kvale (2007) e Ghiglione & Matalon, (1992) as entrevistas requerem uma atitude de escuta, a utilização de expressões breves, a repetição de palavras, fazer sínteses do que foi dito, pedir mais detalhes e fazer segundas perguntas. O que leva a pensar que as técnicas de entrevista são universais e também fica claro que a questão do qualitativo e quantitativo é artificial.

Em termos de amostra, a dimensão depende da

representatividade pretendida. Se for uma população o número é importante, mas se o objetivo é descrever em detalhe um grupo social, um tema, então o critério é a saturação sem uma dimensão definida.

A diferença está na abordagem. Segundo Kvale (2007), está em capturar as experiências e significados dos entrevistados, não expressa em números mas em palavras. As proposições presentes são abertas e incluem também as do investigador, focam-se num tema particular, numa forma semi-estruturada, em que a ambiguidade surge como uma abertura a várias explicações. As entrevistas evoluem e mudam com as relações que acontecem ao longo do tempo. A sensibilidade e a variedade de relações criadas podem levar à produção de várias formas de conhecimento. Por último, se é uma experiência positiva, as entrevistas podem prolongar-se além do previsto.

No mesmo sentido que o autor anterior, Gaskell (2002), mostra a essência da entrevista qualitativa, em que o referencial são as pessoas, com as suas vidas, com descrições, narrativas e conceitos contextualizados. Outra ideia importante é a standardização maior ou menor consoante o tempo passado no campo. O objetivo é sempre aprofundar, sendo que começa por um tópico guia, no qual o desenvolvimento vai eliminando ou acrescentando outros. Na seleção dos participantes procura-se a variedade, num

conhecimento das relações sociais num dado contexto e a sua escolha obedece ao potencial de informação para o que se pretende estudar.

Uma outra forma de entrevista, onde se foi encontrar contribuições, foi a entrevista etnográfica. Beaud & Weber (2003), referem que se trata duma entrevista aprofundada de longa duração, efetuada no local. É gravada, efetuada na primeira pessoa, num contexto histórico e local. A observação e a entrevista não se encontram separados. A escolha dos entrevistados é fruto de um processo de aprendizagem com a preparação, negociação e condução, num processo de integração do investigador no meio, onde ouve os informantes privilegiados. Este processo implica cooperação com outros, interação com o lugar e muita intensidade relacional.

A entrevista na *Grounded Theory* situa-se, no que já foi apontado no início, como metodologia geral e como técnica. Neste sentido situa-se num primeiro plano das metodologias gerais (Almeida & Pinto, 1990).

A entrevista é uma técnica que está na base da *Grounded Theory*, e os estudos que testaram esta metodologia recorreram a entrevistas (Glasser & Strauss, 1965, 1968).

Na obra fundadora (Glasser & Strauss, 1967, pp. 75 - 76) a entrevista trabalha em simultâneo com a procura de documentos e observação. No início, são livres ou abertas sem limite de tempo, com a análise e recolha em simultâneo as

diferentes posições dos entrevistados geram tópicos, correspondentes à construção e emergência da teoria tornando-se progressivamente mais estandardizadas, terminando com a saturação teórica quando não surgem elementos novos. Em termos de amostra não se sabe quantos são os intervenientes, nem quando a investigação termina. Estes traços são universais para quem utiliza a entrevista na *Grounded Theory*, independentemente da versão ou correntes que surgiram no seu desenvolvimento.

A entrevista no sentido da *Grounded Theory* parte da versão Straussiana, baseada nas obras de Strauss e Corbin (2008, 2015) nas duas edições mais recentes. Uma primeira observação é que as técnicas utilizadas antes, durante e depois da entrevistas são universais. A entrevista começa com uma conversa prévia, e termina com o prolongamento além da entrevista, quando gravador está em off. Dentro dos limites éticos, quando mais é revelado fora da entrevista que dentro desta, é útil tirar notas de campo, desde que devidamente autorizadas. A classificação usada nas entrevistas é a mesma que é utilizada, nesta tese, não estruturada, semi-estruturada e estruturada. Em relação à forma como a entrevista é organizada e pensada reproduz a conceção original que passa de uma entrevista não estruturada para se passar a uma estandardização progressiva (Glasser & Strauss, 1967).

Em relação à forma clássica, a gravação e transcrição de

entrevistas não é aceite, assim como a existência de um guião de entrevista, com elementos presentes da literatura. Contudo na *Grounded Theory* não é o guião que estrutura a entrevista, apenas faz sua introdução. Este é importante para os comités científicos, para a aprovação dos projetos e acesso às instituições, mas o ideal é não ter guião. É o participante que define o que é importante. A preferência vai para entrevistas livres já que um guião de entrevistas pode torná-las rígidas, não saindo dos tópicos. No entanto, há que ter em conta as características do investigador, do campo, e na análise e pode recorrer-se a ferramentas analíticas e a uma matriz condicional consequencial.

Outra contribuição para esta tese é a versão da *Grounded Theory* Construtivista. Charmaz (2014), utiliza o termo “*Intensive interview*” aqui traduzido por entrevista intensiva e definido como *a gently guided, one-sided conversation that explores a person’s with the research topic*” (p.56). Parafraseando esta autora, este tipo de entrevista, caracteriza-se por escolher os participantes que vivem ou viveram o tema ou tópico de investigação, onde se procura explorar em profundidade as suas experiências e situações, através de perguntas abertas, com o objetivo de obter respostas detalhadas, segundo a compreensão da perspetiva, significados e experiências destes. Neste tipo de entrevista, procuram-se os detalhes, modificando-se à medida que esta se

enquadra na cultura, contexto histórico e social do participante. Este é sempre o centro da atenção com as suas conceções, ideias, sentimentos, preocupações, conhecimentos e situação. Quanto à revisão da literatura, quando em estudo está uma organização, uma doença, é útil ter algum apoio sobre as práticas, os fatores sociais, culturais, políticos e económicos associados na escuta e condução da entrevista.

Se o investigador não tem experiência pode estar a colocar os seus interesses e ideias e não os dos participantes. Charmaz (2004) propõe a construção de um questionário de ajuda com perguntas tipo, mas que não incluem conteúdos explícitos, mas sim objetivos. Por exemplo adaptando algumas perguntas de Charmaz, (2014, pp. 66 - 67) perguntas abertas iniciais, *Diga-me o que aconteceu?*, perguntas intermédias *Pode falar-me sobre os seus pensamentos e sentimentos quando...?*, questões finais *O que pensa que é mais importante...?.* ‘

É importante frisar que na *Grounded Theory*, independentemente da versão, o objetivo é teorizar, criar teorias, conceitos, relações entre conceitos, categorias e suas propriedades (Charmaz, 2014; Glasser, 1998, Strauss & Corbin, 2015). É impossível falar de entrevista sem relembrar que adaptando de Strauss & Corbin, (2015, p. 8) esta faz parte de um ciclo de *“recolha de dados, análise de dados, recolha contínua e análise de dados baseados em conceitos derivados*

do processo de pesquisa”.

Uma das características deste trabalho é a sua constante adaptação ao meio académico, ao investigador e ao terreno onde se realiza a investigação. No caso desta tese, na mesa não está uma forma ou estratégia de aplicar entrevistas, mas sim um conjunto de opções técnicas que surgiram perante uma situação concreta, nomeadamente o facto de a investigadora ser portadora de Paralisia Cerebral e Baixa Visão.

O trabalho começou por ser um estudo de casos múltiplos baseado em alunos com Paralisia Cerebral e Baixa Visão a frequentar a escolaridade obrigatória.

Mais uma vez há que perceber o contexto de investigação, com a entrada no campo para assegurar o acesso às instituições, antes de se ter um projeto completo, e instrumentos totalmente definidos. De um modo muito concreto, para a investigadora, perante muitas dúvidas e incertezas do que a aguardava no campo, a estratégia passou por realizar entrevistas que se adaptassem à situação concreta e única quer do entrevistado quer do entrevistador.

A figura 11 apresenta os critérios utilizados nas entrevistas, perante as situações concretas. Estas dizem respeito apenas aos entrevistados, em três critérios base, tempo, informação disponível, tipo de colaboração. Em termos de tipologias de entrevista há duas terminologias que funcionam como sinónimos estruturação/diretividade (Ghiglione

& Matalon, 1992; Hammersley & Aktinson, 2007).

A estratégia utilizada nas entrevistas corresponde a uma simplificação de algo que é complexo, mas que, como produto final, termina na decisão de realizar uma entrevista mais ou menos estandardizada com uma duração longa ou curta (Yin, 2014). O primeiro critério é o tempo disponibilizado pelos entrevistados para efeitos de entrevista (Beaud, & Weber, 2003), o objetivo é realizar uma entrevista aprofundada, mas tal exige tempo, pelo menos duas horas (Yin, 2014). Quanto mais tempo o entrevistado tem, mais livre é a entrevista quanto menos tempo tem, mais estandardizada se pode tornar. O segundo critério é a informação que o entrevistado dispõe, mas foram incluídos também a linguagem e as características culturais e sociais daquele (Ghiglione & Matalon, 1992). Na prática, problemas de compreensão e comunicação podem levar a que a entrevista possa tomar uma forma mais concreta e estandardizada. Ao contrário, informação rica acompanhada do guião de entrevista pode levar a prolongar a entrevista podendo-se explorar e aprofundar conteúdos que surgem no seu decurso. Por último, a colaboração e confiança (Bailey, 2007; Beaud, & Weber, 2003). Fica claro que toda a entrevista é fruto de uma negociação prévia onde se pretende gerar confiança. É necessário ter em conta temas sensíveis ou questões éticas. Quanto mais aberta for esta relação mais livre a entrevista é, e quanto menor confiança mais estandardizada

a entrevista se pode tornar.

Não há uma regra clara quanto à duração, standardização e profundidade das entrevistas. A única certeza é que entrevista tem que se adaptar ao participante em concreto (Beaud, & Weber, 2003). A qualidade da informação não depende da duração. Há muita informação (Hammersley & Aktinson, 2007), que é irrelevante para a pergunta de partida e tema em questão. Uma entrevista curta pode ter mais informação que outra de duas horas cheias de dados pouco relevantes para a investigação.

A estratégia utilizada pela investigadora (Ghiglione & Matalon, 1992) passou pelo recurso a entrevistas semi-diretivas em que estas se transformaram em livres se os participantes tivessem disponibilidade, informação e ganho confiança com a entrevistadora. Fizeram-se entrevistas mais estruturadas se tivesse pouco tempo, pouca informação, ou uma atitude de reserva. Mais importante que a duração ou a profundidade da entrevista é o contributo e a informação que os entrevistados querem dar.

A imagem mais concreta que surge em termos de investigação está na metáfora apresentada por Kvale (2007, pp. 19 - 20) em que o entrevistador é como um mineiro ou um viajante. Como mineiro, o entrevistador, procura escavar nas contribuições orais por dados profundos procurando significados e informações por vezes escondidas no

inconsciente. Como viajante, o investigador percorre um território questionando os entrevistados sobre o seu mundo e suas vidas e novos conhecimentos. Para a investigadora ambas as vertentes se combinam e completam-se, não se sabe onde escavar se não se conhecer a geografia do entrevistado, a sua visão do mundo e onde é possível aprofundar. Juntando ainda uma ideia à metáfora, só se escava, onde o entrevistado permite e à profundidade que este deixa, numa referência a aspetos éticos.

Sendo definido que o tipo de entrevista era a semi-diretiva, outras opções se impuseram, nomeadamente a questão da gravação, transcrição e da escolha do local.

Na escolha do local, as boas práticas, indicadas pelos autores como Bailey (2007) e Ghiglione & Matalon, (1992), apontam para escolha de locais com privacidade e pouco ruído como por exemplo um gabinete onde se pode estar a sós com o entrevistado, desaconselhando locais ruidosos, onde possam existir interferências ou inibir as respostas dos participantes. Em termos práticos, a duração, local e conteúdo das entrevistas são fruto das negociações com os entrevistados (Bailey, 2007; Beaud, & Weber, 2003). Então com as devidas diferenças entrou-se no campo da entrevista como observação participante (Hammersley & Atkinson, 2007) com muita negociação, nos locais possíveis e definidos pelos entrevistados, com adaptações caso a caso, tendo sido

Figura 11

Estratégias de Aplicação da Técnica de Entrevista Aplicadas ao Caso Concreto

Critérios	Estandarização/Estruturação da Entrevista		
	Não Diretiva/ Estruturada	Semi Diretiva/ Estruturada	Diretiva/ Estruturada
Tempo do entrevistado			
Pouco tempo	.....	.....	Sim
Algum tempo	.....	Sim	.....
Muito tempo	Sim	.....	.....
Informação do entrevistado			
Pouca informação	.....	.....	Sim
Suficiente	.....	Sim	.....
Rica	Sim	.....	.....
Colaboração/confiança			
Reservada	.....	.....	Sim
Acessível	.....	Sim	.....
Aberta	Sim	.....	.....

Fonte: Ghigliione & Matalon (1992); Hammersley & Aktinson, (2007)

realizadas na maior parte nas escolas. Estas permitiram uma observação direta de elementos úteis à investigação.

A questão da gravação, é um aspeto importante, na *Grounded Theory* clássica, (Glasser, 1998). Recomenda-se a não gravação das entrevistas e prefere-se a utilização de notas escritas nos aspetos fundamentais das contribuições dos entrevistados. Importa ter uma visão prática dos aspetos mais importantes presentes nesta investigação. É verdade a afirmação de que gravar implica transcrever, andar de trás para a frente, alimentar dúvidas, rever constantemente com várias interpretações. Segundo a experiência pessoal da investigadora, nesta tese, as transcrições demoraram um ano, retardando a análise que se quer um processo circular de recolha, análise e voltar ao campo para obter mais elementos. A disponibilidade dos entrevistados e instituições não é eterna, daí que se teve que seguir o conselho de Strauss & Corbin (1998), de transcrever e analisar logo que possível.

A gravação e transcrição neste contexto foi inevitável, porque a investigadora é portadora de Paralisia Cerebral. Com uma mão útil, consegue tirar notas do que ouve e vê mas não à velocidade necessária sem que se perca informação.

Outras razões se juntaram à primeira. Apesar da *Grounded Theory* procurar criar teoria, em vez de verificação, facto é que os comités científicos, os pares vão querer verificar o que é produzido, isto é, quer nos projetos, quer nas teses

completas é importante colocar os instrumentos de observação à partida e ter presentes as transcrições das entrevistas como meio de prova. O exemplo disso é dado por Strauss & Corbin, (2008; 2015) que no final da sua obra fundamental, junta os elementos presentes de como se faz um projeto e um Relatório Investigação onde estão presentes as entrevistas realizadas a antigos combatentes.

Charmaz, (2014) aponta algumas outras razões para a gravação e transcrição das entrevistas: os limites da memória do investigador onde partes podem ser esquecidas ou mesmo mal-entendidas; dá uma clareza às afirmações dos entrevistados preservando detalhes importantes; libertação para observar e ouvir os entrevistados. Em termos de análise permite voltar atrás e recodificar os dados. No caso da entrevistadora, difícil seria não gravar entrevistas, acumular a vida profissional como docente com a investigação, implica alguma dispersão da atenção. Reconhece-se que não gravar é possível num contexto de exclusividade em termos de investigação e aceitação implícita da comunidade académica da Grounded Theory Classica.

Apesar de tudo é possível conciliar estas duas vertentes, combinar a gravação com a tomada de notas. A pista vem de Miles & Hubermann (1994, p. 54), e de uma forma mais completa na terceira edição (Miles, Hubermann & Saldaña, 2015) com a “*Contact Summary Form*” que é uma folha onde o

investigador faz um resumo do que se passou durante a entrevista, nomeadamente, onde, quem, quanto tempo durou e que acontecimentos ocorreram, mas, principalmente, os temas falados, o que é mais importante, o que há de novo, que novas questões seguir e onde. Não é uma análise, mas estas primeiras impressões, podem indicar que os entrevistados estão a repetir-se e que se está perto da saturação em termos de conteúdo. É um compromisso entre a gravação e os requisitos de uma *Grounded Theory* Clássica, quando não há condições para que esta seja realizável. Por motivos éticos, tal documento nunca pode fazer parte dos anexos, mas é integrado na análise dos dados facilitando esta tarefa.

A transcrição segundo (Gibbs, 1997, pp. 14-15) pode apresentar três estilos “*Just the gist*”. Isto é, um rascunho ou primeira versão, a qual procura apenas colocar no papel os dados para análise; “*Verbatim*” que reproduz o que está na entrevista, com uma preocupação de apresentar um discurso gramaticalmente correto; por último, “*Verbatim with dialect*” em que se procura reconstituir o discurso com expressões originais, nomeadamente erros de linguagem, tal qual foi dito. Nesta tese optou-se pela reprodução o mais fiel possível ao discurso, sem ter preocupações de correção gramatical. Não se realizaram cortes, exceto quando em causa estava o anonimato dos participantes e questões éticas.

2.10.5. Diário de campo

O diário de campo é o meio onde o investigador regista as observações e dados recolhidos sob a forma de notas de campo. Os termos mais utilizados são o diário de campo (Gibbs, 2007; Peretz, 2000) e caderno de campo (Beaud & Weber, 2003). Beaud & Weber (2003, p. 95) sugerem que *“vous achetez un cahier, assez épais pour servir plus d’une semaine, assez mince pour vous accompagner partout”*. Hammersley & Aktinson (2007) acrescentam que, tradicionalmente, nesse diário está presente a escrita manual, mas pode ser utilizado o computador. No caso desta investigação, vários cadernos, assim como um pequeno livro de capa dura, tipo agenda, acompanharam a investigadora para todo o lado.

As notas de campo segundo, Patton (2015, p.14) consistem em *“field notes: rich, detailed descriptions, including the context within which the observations are made”*. Mas são mais do que meras descrições, são o instrumento de gestão do trabalho de campo e da investigação, permitindo não só recolher dados, refletir sobre o que observa e as práticas no campo assim como tomada de decisões (Hammersley & Aktinson, 2007).

Neste trabalho o diário de campo foi utilizado como instrumento de gestão da pesquisa, não só registou

observações, decisões, dilemas, como todo o tipo de elementos essenciais para realizar a investigação, tais como contactos, nomes, detalhes, lugares, datas, disponibilidades na realização das entrevistas.

Mas qual é o conteúdo das notas de campo? Schatzman & Strauss (1973), apresentam três tipos de notas, metodológicas; teóricas e de observação. As notas metodológicas incidem na reflexão e avaliação sobre os procedimentos, estratégias e estágio de desenvolvimento da investigação. As notas teóricas procuram registar os significados, a interpretação, os conceitos com as suas relações e hipóteses. As notas de observação, são descrições, frases ouvidas no meio de estudo, dão unidade aos eventos, no sentido de compreender o contexto e as suas circunstâncias. Na abordagem destes autores há várias informações úteis de como proceder de uma forma prática ao registo de notas de campo. A primeira é uma alternativa às notas escritas. É possível gravar as mesmas com a vantagem de serem mais rápidas e completas quando se fazem, mas, mais tarde, têm que ser registadas manualmente pela dificuldade em consultá-las e analisá-las pelo volume de gravação. A investigadora não gravou as notas de campo. No entanto, podem ser úteis para portadores com deficiência sem motricidade fina. A segunda é a organização das notas de campo indicando sempre a data, local e o que é observado.

Estas notas não têm que ser realizadas no momento, mas no espaço mais breve possível, usualmente, muitas vezes, apenas meras indicações para reavivar a memória, para mais tarde desenvolver. Uma outra prática associada é de que numa folha, deve deixar-se um espaço para fazer notas marginais utilizadas quer na análise quer para acrescentar elementos.

Numa perspetiva mais recente, Bailey (2007, pp. 114 - 120) baseado nos trabalhos de Loftland²¹ (1971) lista seis tipos de materiais: descrições detalhadas, coisas esquecidas anteriormente; ideias analíticas e inferências; sentimentos pessoais; coisas sobre o que pensar e o que fazer; e pensamentos reflexivos. Importa acentuar os aspetos intimamente relacionados com a investigadora, nesta tese, nomeadamente os seus sentimentos pessoais e pensamentos reflexivos, dada a sensibilidade das questões estudadas, para si, enquanto pessoa e profissional.

Um dos aspetos desta tese, foram os pedidos nomeadamente do orientador e de parte da comunidade académica para que se envolvesse na pesquisa. Tal levou a que a observação e as notas de campo apresentassem um carácter muito autobiográfico, o que não é raro, como no caso apresentado por Oliveira (2014) com a utilização do diário de aula como instrumento metodológico. Na sala de aula, esta investigadora colocou as suas vivências, características,

²¹ Loftland, J. (1971). *Analyzing social settings*. Belmont, CA: Sage

conhecimentos académicos numa abordagem narrativa-biográfica. Um pouco à imagem de Lapardat et. al. (2010), a investigadora utilizou a sua própria memória para perceber aquilo que os entrevistados recordavam. A memória é uma forma de obter informação. Justifica-se assim que o diário de campo, se assemelhasse na forma original a um diário pessoal, com objetivo de reportar toda a informação útil. Não se trata, no entanto, dum documento autobiográfico, a investigação é sobre docentes que trabalham com alunos com Paralisia Cerebral. Trata-se sim, de um documento, auto-etnográfico (Adams, Jones & Ellis, 2015) partindo da sua vivência, memórias e experiência para poder compreender os participantes e os seus alunos.

Mas como se procedeu? A observação realizada reflete a utilização da *Grounded Theory* (Glasser & Strauss, 1967), do conceito de serendipidade de Merton (1968), no qual se observa os elementos estratégicos, anómalos e inesperados do campo. Isto é o que é verdadeiramente importante para a pesquisa respondendo à pergunta de partida. Na realização das notas de campo utilizou-se o mesmo princípio utilizado nos *memos* seguindo o conselho de Glasser (2013) e Strauss & Corbin (2008), o de preocupar-se em registar o que se vê mais do que em classificar no momento, tarefa que se fará naturalmente ao juntar estes elementos à pesquisa. A utilização da forma de diário, para a investigadora, teve em conta não só

o que lhe foi pedido, mas também a facilidade em lembrar e registar dados de uma forma natural. Mais tarde estes terão de ter uma atitude reflexiva, dando uma forma mais formal e científica.

2.11. – Os instrumentos de observação

Os instrumentos de observação, segundo, (Quivy & Van Campenhoud, 2011, p. 150) são" *l'instrument capable de recueil ou de produire l'information prescrite par les indicateurs*". Numa investigação mais clássica são construídos com base num enquadramento teórico, hipóteses e modelo de análise, tendo como objetivo a verificação de teorias. Estes instrumentos são testados e validados antes da sua aplicação no terreno. Numa versão mais qualitativa, mantém-se a relação com a teoria, mas estes são o ponto de partida, sendo o investigador o principal instrumento de pesquisa (Flick, 2009).

Na *Grounded Theory* na forma mais clássica Glasser (1992; 1998 ;2013) não há instrumentos de pesquisa predefinidos. Tal é contra o princípio da descoberta. O investigador deve evitar as suas preconcepções, assim como da literatura. Os instrumentos são, literalmente, o investigador com sua sensibilidade teórica e capacidade de transformar os dados em categorias e suas dimensões, logo em teorias (Glasser, 1978, 2001, 2007). Os instrumentos de pesquisa vão sendo construídos ao longo do trabalho de campo.

No que concerne às formas de *Grounded Theory*, Straussiana (Strauss & Corbin, 2008; 2015), Análise Situacional (Clarke, 2005), e Construtivista (Charmaz, 2015), assume-se que está presente um problema, com uma revisão da literatura, nomeadamente técnica e não técnica. No caso da forma Straussiana e seu desenvolvimento na análise situacional, há a matriz condicional/consequencial que gerou a matriz situacional. A este aspeto, reitera-se, que na forma straussiana, estão presentes um conjunto de ferramentas analíticas que ajudam o investigador na análise. Na interpretação das leituras, para esta investigadora, não existem hipóteses ou um quadro teórico prévio, há um problema e uma estrutura que pode servir para construir qualquer instrumento de observação.

2.11.1 – Um instrumento de observação de referência

Na construção dos instrumentos de observação, estão presentes as mesmas preocupações e princípios que orientam esta investigação com a singularidade da investigadora.

A grande estratégia que se desenvolveu no decurso da investigação, foi a criação de um instrumento único de observação e um único suporte de registo. O instrumento único de observação teve como base o guião de entrevista; o suporte único de registo foi o diário ou caderno de campo. Em ambos os casos, a investigadora observa, evita a dispersão, facilita as decisões e ultrapassa os limites visuais e manuais que lhe

estão associados.

O instrumento único de observação foi criado seguindo os elementos presentes e estruturantes de toda esta pesquisa e que são:

1 – A utilização de um instrumento de observação, neste caso o guião de entrevista, a partir do qual se poderia utilizar os mesmos pontos para outras utilizações, por exemplo perceber o que se observa. Na base desta ideia está a *Mixing methods in a qualitatively driven way* (Mason, 2006; Morse, 2009) na qual se escolhe um método ou uma abordagem metodológica para organizar os restantes elementos.

2 – O segundo princípio segue a ideia de Glasser (1978) de que tudo são dados. Seguindo esta ideia que, um pouco à imagem da etnografia (Hammersley & Atkinson, 2007), o investigador vai para o campo e não sabe o que vai acontecer nem a que dados vai aceder. Tem de se integrar no meio e estar preparado tecnicamente para o que vier. O instrumento único é composto com os aspetos estruturais da área temática, inspirado nas famílias de códigos de Glasser (1978; 2003) pela matriz de Strauss & Corbin, (1990; 1998; 2008; 2015) que permite ter sensibilidade ao que vai acontecendo.

3 - O terceiro princípio coincide com a simplicidade e parcimónia da *Grounded Theory* Clássica de Glasser (1992, 1998). Constrói-se a investigação e teorias partindo de dados, passo a passo, sempre ajustados à situação, evitando

procedimentos e elementos inúteis. Para a investigadora tratou-se, de em termos de linguagem, colocar os elementos do instrumento de observação, os seus enunciados, numa forma simples clara e curta, evitando elementos que não fazem parte do que se está a ser estudado. Quando se está perante uma desvantagem visual e física estes dois aspetos são uma vantagem e ganho de tempo.

4 – O quarto princípio está relacionado com o pragmatismo (Howell, 2013; Strauss & Corbin, 2008). O aspeto principal está na noção que só se pode provar que algo existe, quando há interação e ação, quando as relações tomam forma. Dissolve-se assim o dualismo entre o mundo dos pensamentos e as ações. Em termos de investigação há que ser prático.

Em síntese os quatro princípios, do instrumento único, são a generalidade, abertura a todo o tipo de dados, simplicidade e parcimónia e o pragmatismo. A figura 12 sumatiza o instrumento de observação de referência.

Os dados sociodemográficos e socioprofissionais foram incluídos no início da pesquisa antes de se optar por uma aproximação à *Grounded Theory*. Fazem parte da estratégia do estudo de casos onde é necessário descrever e caracterizar as unidades em estudo (Yin, 2014). Há pontos que correspondem a elementos implícitos na pergunta de partida, que foi a fonte e que conduziu toda a pesquisa, mais que a problemática tais

como a comunicação, a tecnologia, a Paralisia Cerebral e as estratégias (Glasser, 1998). Os itens relacionados com a problemática, foram a formação, acessibilidade, família, as funções docentes e a integração/inclusão presentes na matriz condicional/consequencial (Strauss & Corbin, 2008). Por último, introduziram-se elementos que são fruto de sugestões da orientação como é o caso da qualidade de vida.

Figura 12

Instrumento de observação de referência

- Dados Sociodemográficos
- Dados Socioprofissionais
- Funções docentes
- Caracterização da turma
- Experiência na Educação Especial
- Casos com Paralisia Cerebral
- Família
- Formação
- Integração/inclusão
- Equipamentos
- Estratégias
- Comunicação
- Acessibilidades
- Qualidade de vida

A investigação passou por alterações no objeto de estudo no seu decurso, o acesso aos lugares, assim como a negociação com os participantes foi bastante difícil. Em cada mudança procurou-se não perder informação preciosa, tantas

vezes irrepetível, então optou-se desde o início por manter a estrutura de um estudo de caso múltiplo (Yin, 2003) e, progressivamente transformar no formato da *Grounded Theory*.

Convém lembrar que independentemente da forma da *Grounded Theory* (Glasser, 2001; Charmaz, 2014, Strauss & Corbin, 2014) o centro está na conceptualização, sendo que os dados sociodemográficos e os dados estatísticos, não têm valor em termos de produção de teoria. No entanto na forma straussiana é importante abarcar a variedade de situações e pessoas associadas a um dado contexto (Strauss & Corbin 1990a). Os dados sóciodemográficos e socioprofissionais para a investigadora, são um indicador que essa variedade está presente nos conceitos apresentados.

2.11.2 – Guião de entrevista.

O guião de entrevista foi o principal instrumento de observação. Associado à entrevista como técnica, nada o distingue, da forma como é aplicado nas Ciências Sociais.

Na *Grounded Theory* (Strauss & Corbin, 2015, pp. 142 - 143) quer o guião de entrevista quer o guia de observação não são relevantes, porque os conceitos presentes na amostra teórica são alterados no decorrer da pesquisa. O guião de entrevista, neste sentido, é um conjunto de tópicos ou perguntas muito básicas oriundas da experiência pessoal ou da literatura. Quando um investigador vai para o campo escolhe

uma população, um lugar, tempo e tipo de dados e tem já previsto um conjunto de perguntas para fazer nas primeiras entrevistas. O guião de entrevista é um requisito para os comités científicos, porque os instrumentos vão sendo construídos à medida que se vai recolhendo dados e construindo conceitos.

No caso desta investigação, recorreu-se a uma entrevista semi-diretiva por referência, (Ghiglione & Matalon, 1992). A grande vantagem é que foi utilizada como trampolim para passar para uma entrevista não diretiva ou livre quando isso se possibilitou. Quando por dificuldades associadas ao tempo, passaram a uma forma mais diretiva.

A entrevista construiu-se através de um guião base a que se chamou anteriormente instrumento de observação de referência. Inicialmente, como estudo de casos, incluía toda a comunidade escolar. Neste sentido o guião de entrevista, era composto por pontos ou temas a serem propostos (Alberello, et. al., 1997; Ghiglione & Matalon, 1992). A partir deste foram acrescentados ou adaptados os itens a partir dos quais foram criados guiões específicos, conforme os participantes por exemplo: família, docentes, alunos com Paralisia Cerebral, etc...

Como os investigadores não são todos iguais, em experiência na investigação assim como nas suas características, a par do guião foram criadas formas de fazer

perguntas. A investigadora não faz da sua profissão a carreira de investigação e utilizou os conselhos de Strauss & Corbin (2008, 2015) e Charmaz (2014) em que é melhor utilizar um guião de entrevista e ter perguntas tipo como ajuda, como por exemplo “*Como trabalha com o/a aluno/a com Paralisia Cerebral?*” do que se atrapalhar e sair do tema.

2.12. Trabalho de campo

O trabalho de campo surge como uma reflexão, sobre todo o processo de investigação. Partilha-se a noção de Strauss & Corbin (2008) que este é um processo social. Junta-se também a ideia de Charmaz (2014) de que o investigador é parte do campo de estudo, sendo que necessariamente, há um envolvimento pessoal em todo este processo, necessário para a compreensão do que acontece. Para esta autora também é necessária alguma reflexividade sobre todos os aspetos da investigação. Necessária para que esta seja clara, para o investigador, e, por arrasto, para o leitor. Nesta parte é importante perceber, que este processo de investigação apresentou dificuldades, problemas e soluções que influenciaram a análise e o resultado final da pesquisa.

Glasser & Strauss (1967) indicam que há um fosso entre a teoria e a realidade, neste caso há uma grande diferença entre a realidade social onde se aplica metodologias, métodos e técnicas adaptadas à circunstância e o que no campo puro e

duro estas prescrevem. E neste intuito de validar os dados face à realidade concreta, é importante não apresentar esta investigação como algo perfeito, sem problemas de percurso, mas sim expor todos as situações ocorridas no campo, longe desta pertença perfeição.

Os elementos expostos, juntam aspetos práticos e teóricos, porque é fundamental aproximar a realidade concreta das práticas científicas. No final estará presente uma dupla validação: o basear as soluções em situações concretas (Strauss & Corbin, 2008) e confrontar essas soluções com a literatura relevante (Glasser, 2008), tal qual está presente no processo de construção de teorias.

O trabalho de campo concreto realizado teve início em março de 2011 com a negociação de acesso às instituições e terminou em junho de 2014 com a última entrevista. Neste espaço de tempo, realizaram-se 126 entrevistas, das quais ficaram 78, devido a mudanças de objeto de estudo. Presentes estão duas lógicas diferentes de fazer pesquisa; uma intensiva, com recurso a um estudo de casos, etnograficamente construído envolvendo toda a comunidade escolar; outra extensiva, envolvendo apenas docentes do Ensino Regular e Educação Especial. Os dados recolhidos sob cada lógica, têm níveis de profundidade e foram desenvolvidos de forma diferente.

O trabalho de campo, um pouco à imagem da metodologia, é um aspeto onnipresente em toda a tese. O elemento organizador de todos os elementos da pesquisa foi a *Grounded Theory*, a qual tem por característica desde a obra fundadora (Glasser & Strauss, 1967) e sucessivamente reiterada pelos diversos autores, que a análise e recolha de dados ocorrem em simultâneo (Gibson & Hartmann, 2014). O desenho de investigação, conceptualização e colheita de dados são momentos que ocorrem numa mesma fase da investigação. Strauss & Corbin (2008) acrescentam ainda que, chegando aquela fase em que o investigador atingiu a saturação teórica, em teoria não necessita de recolher mais elementos. Mas se descobre algo que ficou menos claro, quando redige o estudo final, pode voltar ao campo para corrigir ou dar mais precisão ao trabalho efetuado.

A solução para o problema estava na *Grounded Theory* com o fim de assegurar o acesso ao campo antes de ter o Relatório de Investigação aprovado. Foi-se para o campo apenas com uma pergunta de partida, um problema, a utilização de entrevistas semi-estruturadas, e as dificuldades surgidas ao longo de todo o trabalho. Formulou-se o princípio de que o trabalho de campo começa, no momento em que o investigador escolhe o tema que pretende estudar e termina com a entrega da tese com a sua defesa perante o júri.

Ao longo desta tese, procuraram-se autores que confirmassem, esta noção que o trabalho de campo vai do início ao fim do trabalho de pesquisa, numa síntese das principais ideias recolhidas (Almeida & Pinto, 1990).

O primeiro aspeto fala do conceito de trabalho de campo no sentido alargado. A ideia central é que, independentemente da abordagem, quantitativa, ou qualitativa ou da técnica, está sempre implicado trabalho de campo de uma forma mais intensiva e extensiva (Almeida & Pinto, 1990), também implica interações sociais onde o investigador, não totalmente neutro (Saldaña, 2011), tem que se moldar ao meio (Ghiglione & Matalon, 1992). Mesmo na pesquisa documental existe trabalho de campo, como no caso *The Polish Peasant in Europe and America* (Thomas & Znaniecki, 1984), em que houve que negociar e deslocar-se aos detentores de cartas e outros documentos. No limite mesmo sem interação social, há que se deslocar e negociar para ter acesso aos documentos onde estes se encontrem.

No mesmo sentido de trabalho de campo alargado, este é parte de um processo social, do qual fazem parte as decisões do investigador. O que não é algo de novo. Já em 1952, Mills (1982) na obra *A Imaginação Sociológica*, lembra que este não escapa às normas da sua comunidade científica e ao espírito do seu tempo. A nível do processo de investigação três variáveis estão presentes nas decisões do investigador:

1 - a escolha de um orientador, que com as suas indicações ou atuação, de certo modo condicionam a escolha do tema e desenvolvimento da investigação nas diversas fases, no fundo a importância de ter uma boa orientação (Eco, 1991; Beaud, 2006);

2 - a questão da importância da comunidade académica, já apontada por Kuhn (1998), que condiciona a forma como os seus membros fazem ciência;

3 - Glasser (1998) e Strauss & Corbin (2008) indicam a necessidade de independentemente de fazer *Grounded Theory* têm que adaptar a forma de apresentar projetos e teses conforme as regras gerais das universidades.

Importou-se para o trabalho de campo, a noção de processo de Strauss & Corbin (2008, p. 96 – 97) segundo a qual, “*Process is ongoing action/interaction/emotion taken in response to situations, or problems, often with purpose of reaching a goal or handling a problem*”. Qualquer pesquisa procura responder a uma pergunta de partida e a um problema, num dado contexto que molda as decisões e as respostas. Rossman & Rallis (2012) falam da investigação como um processo dinâmico onde, para o efeito de levar uma pesquisa com sucesso, o investigador joga com as suas capacidades, características, recursos, com o que é capaz de fazer tendo em conta o contexto para onde vai e o que deve fazer, não só

tendo em conta os imperativos éticos mas também os procedimentos associados à comunidade onde pertence.

Trabalho de campo no sentido estrito, independentemente da abordagem qualitativa ou quantitativa, corresponde exclusivamente, ao período, espaço e tempo em que o investigador se desloca para o meio para recolher dados. Isto é verdade quando se parte de uma forma linear (Bryman, 2004) que reparte a investigação por partes estanques. Esta participação é mais difícil de se aplicar quando se trata de uma lógica circular como na *Grounded Theory* (Glasser, 1992, 1998; Strauss & Corbin 2015). É, frequentemente, considerada como uma metodologia muito específica, apenas utilizada na etnografia e antropologia, onde pesquisa no terreno implica envolvimento pessoal, adaptação, inculturação, presença intensiva, prolongada no terreno em situações imprevisíveis e onde é necessário ter uma grande flexibilidade, boa preparação metodológica, capacidade de planeamento de execução e análise. É muito diferente de uma situação de entrevista ou inquérito em que está numa situação episódica, pontual, numa relação superficial (Loftland, Snow, Anderson & Loftland, 2006; Bailey, 2007).

Nesta tese optou-se por uma situação mista, por um lado a entrevista, como uma metodologia de natureza extensiva, a qual não exige um grande investimento em termos de tempo e envolvimento (Almeida & Pinto, 1990) mas por outro, o campo

de estudo tornou-se mais árduo e imprevisível que o esperado, logo um maior investimento e envolvimento pessoal devido ao tema a ser trabalhado.

2.12.1. – Trabalho de campo como método

Neste momento é importante falar do trabalho de campo como método, assim como apresentar o trabalho efetuado no essencial, através de notas metodológicas e descritivas ilustrando os acontecimentos fundamentais da pesquisa (Schatzman & Strauss, 1973) através de notas observacionais, retiradas do diário de campo. Pelo volume de observações presentes neste instrumento, optou-se pelo sistema proposto por Miles, Huberman & Saldaña (2014, p.14) de análise de dados, traduzindo, *com a recolha de dados, condensação de dados, conclusões: desenho/verificação, apresentação de dados* e o mesmo sistema utilizado por Strauss & Corbin (2008), com os *Summary Memos*. Realizaram-se inúmeras notas que, por motivos de espaço, estão presentes sob a forma narrativa.

O trabalho de campo é mais que uma metodologia. Combina ciência e arte (Wolcott, 2005). É preciso ter imaginação. A presença do investigador no meio, a necessidade de integração, de envolvimento e sensibilidade leva para a pesquisa aspetos menos científicos, apesar de os dados serem recolhidos sistematicamente. O investigador é

como o artesanato que molda o seu desenho de investigação na medida em que os desafios e as circunstâncias do meio em termos técnicos e metodológicos o permitem.

Mas o que se entende por trabalho de campo? Wollcott (2005, p. 60) define-o como “(...) *research involving the intimate, long-term acquaintance necessary to gain those understandings*”. Facilmente se depreende que o que caracteriza o trabalho de campo é a proximidade com os lugares e com os participantes.

A atividade da observação, esta segundo Peretz (2000, p. 74 - 75), é composta por sete etapas:

- “1. *Relações do observador com o meio a observar* 2. *A entrada no meio.*
3. *Instalar-se num meio (social).*
4. *Desenvolver relações.*
5. *A recolha dos dados.*
6. *A redacção das notas.*
7. *Códigos e apresentação dos resultados.*”

Estas fases são comuns à maioria dos autores consultados. Mais do que descrever cada uma destas fases, importa mostrar a mensagem que lhes está implícita. Para este autor o campo é imprevisível, o investigador tem que se adaptar ao meio este não pode prever tudo o que vai acontecer, assim como tem que adequar os procedimentos de registo e observação às regras do meio.

No mesmo sentido, que o autor anterior, mas mais próximo do registo desta tese o trabalho de campo, segundo Loftland, Snow, Anderson & Loftland (2006, p. 2) é composto por três fases “*Input: Gathering Data; Input: Focusing Data; 3. Output: Analyzing Data*”. A primeira fase corresponde à preparação do trabalho de campo. Em questão estão as características do investigador, o tema que quer estudar, o que sabe sobre o campo em estudo e os primeiros passos na entrada neste. Numa segunda fase, já no campo, está em focar-se no trabalho de campo em si, com a prática das técnicas e recolhas de dados em concreto. Por último a análise dos dados que não é estanque dado que é fruto das duas fases anteriores e que emerge ao longo de todo o trabalho de campo, mas que no final produz uma síntese dos resultados.

2.12.2. Escolher o tópico de pesquisa

Bailey (2007, p. 33) apresenta o termo escolher o tópico de pesquisa, segundo o qual, o investigador decide estudar “*particular setting, group, and social processes that are of interest to them theoretically, personally, or academically*”. É a escolha do tema, delimitação temporal e espacial, conjugando os seus interesses, características, meios, conhecimentos (Rossmann & Rallis, 2012) e como tem de os conjugar com os requisitos da sua comunidade académica (Deshaies, 1997). A escolha é um compromisso entre o contexto associado ao

investigador, à sua comunidade académica e ao campo de estudo.

Na candidatura a este Doutoramento, sempre esteve a questão da deficiência da investigadora, para terem em atenção as limitações da mesma. A grande ideia é que, um qualquer portador de deficiência de um modo, ou doutro necessita de fazer adaptações. Neste caso está a Baixa Visão com a necessidade de ampliar material (Bivar et. al, 2003, p. 73). Embora a Paralisia Cerebral tenha alguma incidência, é a Baixa Visão que apresenta um grau de maior dificuldade em relação ao trabalho académico. O exemplo disso são as regras de apresentação de trabalhos académicos em que o tipo da letra se situa entre o *Times New Roman* tamanho 12 e Areal 11, que a investigadora não vê nem lê.

No caso, desta universidade, tratava-se de colocar no formulário de candidatura que quer a deficiência visual quer a motora, ambos condicionam o trabalho de investigação.

2.12.3. Negociar o acesso ao campo

Negociar o acesso ao campo é o primeiro passo para aceder aos locais de investigação. Segundo Hammersley & Aktinson (2007) tem que se passar pelos comités científicos, os “*gatekeeper*”, das organizações e dos locais de pesquisa, autorizando e condicionando o desenvolvimento da pesquisa. Podem ser pessoas que ocupam lugares hierarquicamente

elevados ou informantes no campo que podem condicionar o acesso aos lugares.

Neste sentido, o trabalho de campo começa antes de ter um projeto ou Relatório de Investigação pronto, para poder garantir que se tem acesso ao campo e realizar a pesquisa. No caso da investigadora, procurou o local onde poderia encontrar o maior número de casos de crianças e jovens com Paralisia Cerebral e Baixa Visão em idade escolar, o Centro de Paralisia Cerebral Calouste Gulbenkian de que fora utente no passado. A familiaridade com o espaço e o conhecimento das pessoas, do trabalho realizado, seria uma vantagem. Charmaz (2014) vê neste aspeto a vantagem de se movimentar e compreender o que acontece e a desvantagem de ter por trás todo um historial que pode não permitir ver coisas que um investigador não conhecedor veria com um olhar fresco.

O acesso ao campo passa por apresentar um projeto, assim como os instrumentos de observação de os adaptar às regras da instituição (Rossmann & Rallis, 2012). No caso estava tudo em aberto porque o projeto estava ser construído, e o que havia era um pré-projecto melhorado com a colaboração dos orientadores

Após os primeiros contactos, assim como alguma negociação, com o envio de mails, uma deslocação à instituição por e-mail no dia 23 de março de 2011 foi comunicada a recusa de acesso.

Este acontecimento serve para ilustrar, que o não acesso ao lugar a uma instituição, pode alterar toda uma pesquisa, fazendo que esta mude radicalmente em relação ao inicialmente pensado. É importante entender a recusa num prisma positivo e perceber o que se fez de bem e mal, o que poderia ter sido feito para o conseguir e deste modo evitar mais acontecimentos similares.

No caso concreto a gestão da instituição estava a passar para a associação de pais, e por essa razão, não se julgou oportuno ter investigadores a observar potenciais efeitos internos de tais mudanças. Spencer (1982), indica que tais acontecimentos são motivos de limitação da liberdade do investigador e controle do mesmo. A lição que se aprende é que com mais negociação, talvez se conseguisse, mas seria uma má opção, passando mais tempo a lidar com as recusas dos encarregados de educação e dos profissionais do que com os dados recolhidos.

Na vida quando surge um problema, pode existir mais que uma resposta. O objeto de estudo eram crianças/jovens com Paralisia Cerebral e Baixa Visão. A solução foi saber onde se encontravam, e conseguir obter as devidas autorizações. Na ocasião a escola onde a investigadora trabalhava, tinha dois casos um de Paralisia Cerebral e outro de Baixa Visão. Como era necessário assegurar o acesso às instituições contactou com o Diretor do Agrupamento, que disse que bastava

oficializar o pedido. A solução para o problema estava em percorrer as várias escolas onde estivessem crianças com Paralisia Cerebral e Baixa Visão.

O facto, foi imediatamente comunicado ao orientador, que, para assegurar o acesso ao campo ordenou todas as démarches de acesso bem como o início do trabalho de campo, nomeadamente enviando o contrato de comunicação, o pré-projeto e guião de entrevista. Devido à dificuldade em encontrar casos, o trabalho de campo avançou com autorização do orientador apesar de não existir um Relatório de Investigação completo e este ter passado por um júri. Esta decisão justifica-se plenamente, tendo em conta que estes alunos podem estar a frequentar a escola num ano letivo e no outro já não estar. No caso dos docentes, a situação era similar, dado que professores contratados andam de escola em escola sem criar um laço ou uma identificação com o seu local de trabalho. O objeto de estudo mostrava-se volátil, mas, ainda assim, trabalhável.

Toda a investigação se rege por imperativos éticos, e para vencer a resistência das organizações, utilizou-se o que Ghiglione (2005, pp. 129 – 130) designa por contrato de comunicação. O contrato de comunicação, é um documento que rege as relações entre o investigador e a instituição a ser estudada. O documento entregue às instituições, apresentava o estudo, e três aspetos: garantir o anonimato dos

participantes, fazer o trabalho de forma a não perturbar o funcionamento da organização e proteger a imagem da instituição. Para este autor, o contrato de comunicação é composto por quatro princípios: pertinência; coerência; reciprocidade; e influência. Estes resumem-se à ideia central que as instituições e os participantes são parceiros da investigação. Pertinência e coerência porque a instituição tem de ver que é um objeto válido e útil para a mesma. Reciprocidade e influência, no direito a participar e intervir no trabalho a realizar.

É importante frisar que, neste momento, as questões conceptuais estavam em aberto. Era necessário construir os instrumentos de observação, para avançar, conforme ordenado pelo orientador. Como não se tinha passado pelo crivo dos pares através da avaliação e validação do projeto, com o Relatório de Investigação, passou-se pela aprovação do orientador em tudo que se ia fazendo.

No campo de deficiência, as adaptações não só eram necessárias à investigadora, como ao orientador que é invisual havia que adaptar a tese para que este a pudesse ler, assim como tudo que lhe era enviado. Numa comunicação enviada, este não conseguiu abrir os anexos, descobriu-se então que tudo quanto se enviasse teria de ser enviado em formato RFT.

O campo determinou todas as escolhas quer metodológicas, quer de natureza teórica, sendo que o maior

investimento foi no campo metodológico, ficando as questões mais teóricas menos desenvolvidas. Em suma, inverteu-se processo de investigação, o que inicialmente causava alguma preocupação e apreensão.

Na ocasião, o modelo presente e dominante era o de Quivy & Van Campenhoud (2011), em que se vai para campo com uma pergunta de partida, um problema, um quadro teórico, modelo de análise, observação e análise. No momento em que se escreve, tem-se um olhar mais distanciado, e muitas leituras. Segundo Yin (2011), é possível começar uma pesquisa por uma pergunta de partida, fazer o trabalho de campo previamente. Isso otimiza as seleções do que é importante pesquisar para a revisão de literatura.

2.12.4. Negociar no campo

Conseguir o acesso ao campo não é garantia de que a investigação tenha sucesso. A negociação é um processo contínuo com todas as partes. Na literatura encontram-se dois níveis de “*Gatekeepers*”, em relação à negociação. Os que ocupam cargos superiores, que garantem o acesso às instituições e, já no campo, os participantes. A negociação com diretores, administradores ou gestores pode condicionar o acesso aos locais de investigação quanto à permanência, aos lugares por onde se pode circular e como a recolha se vai realizar (Bailey, 2007). Ao nível do campo, o investigador tem

que ter em consideração eventuais constrangimentos colocados pelos participantes.

A estratégia de acesso ao campo passou por seguir as linhas hierárquicas da organização, começando pelos Diretores do Agrupamento das Escolas, passando pelos responsáveis por cargos de coordenação e finalmente pelos participantes. As entrevistas aos diretores e vice-diretores dos agrupamentos, serviram para mostrar que tipo de perguntas e conteúdos estavam presentes na pesquisa. Em termos de informação, esclareceram onde se encontravam os alunos em estudo, assim como com quem falar, algo precioso para qualquer investigador.

Com os participantes, tratou-se de negociar a duração, o lugar e conteúdo das entrevistas. Nesta tarefa além das garantias de anonimato, o entrevistado tem o direito de saber o que está em estudo e que utilização se vai fazer das suas contribuições (Maxwell, 2013). Cabe ao investigador adaptar-se ao entrevistado, sua disponibilidade e características, não o contrário (Beaud & Weber, 2003).

A tese tinha por base um estudo de casos, baseada em alunos com Paralisia Cerebral e Baixa Visão, menores, estudar um caso completo, docentes, aluno, família e técnicos e isso exige uma autorização dos pais para o fazer (Kvale, 2007). Sem essa autorização expressa, não vale a pena começar as entrevistas. O contacto com os encarregados de educação,

sempre foi mediado pelo Diretores de Turma, e Docentes de Educação Especial. É importante afirmar que são os diretores de turma que têm o acesso aos encarregados de educação e, por isso o sucesso do trabalho de campo depende deste contacto.

A relação com os encarregados de educação, permitiu compreender os alunos e suas situações concretas. Muitas das informações sobre os alunos em estudo e suas famílias foram obtidas através de informantes privilegiados.

Esta é uma mera referência, porque numa fase posterior, as crianças deixaram de ser o objeto de estudo para serem os docentes. No entanto, sem este primeiro passo, não haveria pesquisa. Os alunos nunca deixaram de estar presentes e foram, indiretamente o centro do estudo. Procurar alunos com Paralisia Cerebral era sinónimo de encontrar os seus docentes.

A estratégia de investigação era inicialmente partir destes alunos e entrevistar todas as pessoas que faziam parte do seu dia-a-dia na escola, sem distinções. É importante afirmar que em toda a tese existem apenas três casos completos, os quais a investigadora pôde conhecer e viver com os seus dramas e problemas.

Em termos de trabalho de campo, o maior investimento realizado foi a nível dos docentes. No caso dos alunos em questão, apesar de serem, indiretamente, o centro, a maior

parte das contribuições passaram pelos olhos dos professores e sobre a forma como viam estes alunos.

O trabalho de campo, em ambiente escolar, segue o ritmo do calendário escolar. Isto significa que o tempo é curto e que além deste aspeto tem de se pensar em termos de mancha horária de cada um dos docentes, das interrupções letivas e dos conselhos de turma. É preciso ter em mente que a investigadora simultaneamente estava a preparar o terreno e recolher dados, a fazer cadeiras da parte curricular, acumulando tudo isso com o trabalho como docente.

O trabalho de campo, no início, não teve tarefas estanques. Inicialmente esteve-se a preparar o terreno para as primeiras entrevistas, a verificar a possibilidade de se realizarem inquéritos, afinar o guião de entrevistas e contactar com mais encarregados de educação, tudo isto em coordenação com o orientador.

A par do trabalho de campo, havia que construir um Relatório de Investigação, em que havia uma preocupação, em ter um quadro conceptual o mais completo possível, neste caso a verificação que existia muito pouco na literatura que pudesse relacionar a deficiência com as Teorias da Educação.

No terreno, os primeiros dados recolhidos foram o teste ao trabalho efetuado o que verificou-se que estava projetado, uma metodologia mista, não tinha condições para avançar como estava. Assim experimentou-se a viabilidade de

realização de um questionário aos alunos colegas do aluno com Paralisia Cerebral. Ainda não se se tinha consciência de que não se estava numa realidade circular onde os instrumentos se vão avaliando (Ghiglione, & Matalon, 1992).

O resultado desta análise, perante as condições do campo, está presente no quadro 3. Existem inúmeros problemas em estudar crianças em ambiente escolar. O primeiro era de natureza ética. Sem o acordo dos encarregados de educação não se poderia fazer mais que uma mera observação. Em relação às entrevistas, eram perfeitamente possíveis de se realizar mas aos que trabalham na escola, sendo que as duas entrevistas transcritas revelavam que havia a necessidade de adaptar tudo às circunstâncias. Todo este processo decorreu em coordenação e comunicação com o orientador.

2.12.5. Questões técnicas, metodológicas e trabalho de campo

O principal desafio colocado ao investigador ao longo do trabalho de campo está na aplicação de métodos e técnicas à situação em concreto.

Independentemente de se optar por uma metodologia quantitativa ou qualitativa, torna-se claro que estas têm que se adaptar ao campo (Bravo, 1986) uns testando os instrumentos previamente (Ghiglione, & Matalon, 1992), outros adaptando-os

ao longo do tempo (Flick, 2005). Nesta tese, foi-se um pouco mais longe. Defende-se que toda a pesquisa é baseada no campo. Este molda as práticas dos investigadores, coloca em causa teorias estabelecidas, conforme as suas características e o seu grau de dificuldade, pode levar a que os resultados fiquem acima ou abaixo do esperado.

Quadro 7

Nota de campo sobre decisões a tomar sobre
que técnicas utilizar no trabalho de campo.

Nota de campo 3

Título: Decisões a tomar sobre que técnicas utilizar no trabalho de campo.

Tipo: Metodológico

Data: 16 de Maio de 2011

Realizei as primeiras entrevistas e experimentei um questionário de perguntas abertas. Do qual concluí:

- Os questionários aos alunos só são possíveis se houver colaboração dos docentes.
- Equacionou-se as questões de fazer entrevistas aos alunos, mas os procedimentos já utilizados nos casos em estudo, pela demora e recusas várias, inviáveis.
- As entrevistas são mais fáceis de fazer e acessíveis aos docentes e restante pessoal da escola e com menos problemas éticos.
- Na avaliação das entrevistas, sente-se que, estas terão de se adaptar aos entrevistados, sendo a estratégia de realizar entrevistas semi-estruturadas correta.

Expressando a questão em termos mais científicos, a teoria é diferente da realidade e esta não corresponde totalmente aos enunciados teóricos. Segundo Almeida & Pinto, (1986) numa perspetiva verificacionista, as hipóteses para serem válidas têm que ser testadas no terreno. Uma teoria é sempre um conteúdo abstrato dos elementos presentes no campo. Embora nesta tese, se esteja numa abordagem qualitativa, é importante afirmar que as teorias e a ciência em geral procuram conhecer a realidade, logo o centro do conhecimento está na realidade concreta, centro de tudo.

A técnica central utilizada foi entrevista. A principal preocupação da investigadora era adaptar-se às situações em que se encontravam e aos entrevistados. O procedimento utilizado foi composto por três elementos: um primeiro contacto para falar do estudo e, em caso de aceitar participar, perguntar pela disponibilidade; averiguar a disponibilidade dos participantes, tendo que o investigador se adaptar a este aspeto; por último, detalhar o quando e onde.

O que se discute é um problema metodológico que à partida, já tinha sido previsto devido à experiência da investigadora como docente. Estes, além de lecionarem, têm um conjunto de tarefas a realizar - preparar aulas, gerir uma turma ou apoio individualizado, fazer e corrigir os testes, executar trabalhos burocráticos, participarem reuniões e atividades que vão muito para além da função do ensino.

Nestas circunstâncias, o tempo disponível é sempre pouco para outras atividades. O entrevistador tem de cativar e aproveitar aquilo que o participante tem para dar. Que estratégia utilizar? E qual a diferença entre o que é pedido metodologicamente e que é aplicável a cada situação em concreto?

Foram muitas as observações efetuadas sobre as entrevistas feitas. Impõe-se, neste momento, fazer uma síntese dos aspetos mais importantes observados e que caracterizam as entrevistas. A duração das entrevistas efetuadas dependeu da duração dos intervalos entre aulas assim como a duração da componente não letiva. A componente não letiva é o tempo que está reservado para reuniões, encontro com pais, preparação de materiais, entre outros.

Uma atitude positivista dos docentes está relacionada com a formação académica predominantemente positivista e tradicional onde tudo está delineado. Talvez por essa razão, os participantes estavam à espera de uma linha de interrogação muito concreta e definida, o que contraria, uma *démarche* de tipo *Grounded Theory* em que está presente a subjetividade inicial, assim como uma inquirição menos definida.

Noutra observação houve também uma atitude pragmática. Creswell (2014) fala de uma visão do mundo pragmática que ilustra perfeitamente a situação e posição dos entrevistados, em que partem das suas práticas sem dependência de

quaisquer teorias prévias, dentro do seu contexto social. Quanto mais próxima a inquirição estivesse da realidade e práticas melhor aceitação teria.

Na prática colocavam-se problemas metodológicos. Numa perspetiva qualitativa (Stake, 2000; 2012) o objetivo é aprofundar um tema, um conhecimento de um caso, fazer uma entrevista aprofundada (Beaud, & Weber, 2003). Ora a maior parte das entrevistas, não pôde durar mais que 20 minutos. Dificilmente se pode aprofundar, quanto muito selecionar uma área em que o participante possa dar uma maior contribuição. A resposta veio de Miles & Hubermann (1994) que apontam para que a divisão entre o quantitativo e o qualitativo é artificial e que a entrevista ou melhor a inquirição, segundo Ghiglione & Matalon (1992), mais que uma técnica, é uma metodologia com muitas opções. A opção inicial de entrevistas semi-estruturadas encaixa-se nessas opções.

A situação concreta colocava dois problemas. O primeiro, era que, com entrevistas de curta duração, como é que se iria aprofundar o tema em estudo; o segundo, como conseguir otimizar o guião de entrevista de forma a conseguir mais dados e com mais eficiência. A resposta estava na obra de Ricardo Vieira (1999), *Histórias de Vida e Identidades* em que este autor apresenta os diversos aspetos práticos da vida dos docentes, do que é ser professor. Na entrevista, definiu-se que

o centro da pergunta de partida, seria o trabalho prático efetuado no dia-a-dia com crianças com Paralisia Cerebral e Baixa Visão com todos os aspetos associados.

Houve um investimento em aspetos que fossem passíveis de serem mais aprofundados, em detrimento de outros, tal como na etnografia com a escolha dos melhores participantes para fazer entrevistas (Hammersley & Aktinson, 2007). Em segundo lugar procurou-se combinar a intensidade do trabalho de campo com a extensividade necessária para conseguir o máximo número de entrevistas para conseguir o mesmo efeito (Almeida & Pinto, 1990). Mas tal estratégia não era nem qualitativa nem quantitativa, mas sim adaptava-se às características do campo.

Narrou-se até ao momento a forma como se iniciou o trabalho de campo, com os primeiros problemas e soluções encontradas no ano de 2011. Importa dizer que as condições no terreno foram similares em todo o campo, sendo que, à medida que o trabalho avançava, mais difícil se tornava o acesso a pessoas e instituições.

O processo de investigação foi marcado por uma aprendizagem progressiva da *Grounded Theory*, no qual se teve de integrar outras metodologias, métodos e técnicas, entre elas, o Estudo de Casos, a Antropologia, a Etnografia e a Auto-etnografia. O problema foi que no final desta aprendizagem já tinham sido recolhidos 70 % dos dados e era difícil afirmar que

estava a fazer esta metodologia de uma forma pura. Para fazer esta metodologia exige-se formação prévia.

O resultado não é uma forma pura de *Grounded Theory*, mas sim uma metodologia adaptada a uma situação concreta que, baseada nesta forma de pensar, deu coerência a um conjunto de dados organizados de forma sistemática e lógica, mas que necessitavam de uma metodologia que os estruturasse. Em suma, não era possível fazer *Grounded Theory*, mas sim uma aproximação. Não é raro encontrar partes desta metodologia, na pesquisa qualitativa. Por exemplo, Lincoln & Guba (1985) propõem que a noção de teoria substantiva e amostra teórica que, segundo Silverman (2013), pode ser utilizada independentemente da sua origem. É um recurso de toda pesquisa qualitativa quando a amostra está orientada em função de uma teoria e não uma população

Com a mudança de objeto de estudo perderam-se dados. O que fazer com estes? Quer Glasser (2001) quer Strauss (Strauss & Corbin, 2008) indicam que na *Grounded Theory* há muitos dados incompletos, restos que não são suficientes para entrar nos relatórios. O investigador pode guardá-los para futuros trabalhos e melhorar a pesquisa. No caso da Baixa Visão, existem elementos suficientes para fazer uma análise secundária dos dados, em qualquer vertente teórica e metodológica.

As principais dificuldades, no entanto, não foram nem metodológicas nem teóricas, mas sim o problema das autorizações. Na prática está nas representações dos familiares de pessoas com deficiência perceber os fatores que podem levar à recusa em participar, para o que se avançam três observações. A primeira, a posse de uma qualquer deficiência, está associada a fenómenos de exclusão social (Capucha & Neves, 2006). O que se agrava quando a literatura técnica indica que para a criança se desenvolver e tirar o máximo das suas potencialidades são necessários cuidados médicos e terapias, num investimento avultado (Folz, DaGangi & Diane, 2007).

O problema ético colocado chama-se consentimento informado. Hammersley & Traianou (2012, p. 75) apresentam-no como “ *The idea that people should be free to decide for themselves what is best for them – in other words, to exercise control over their own lives*”. O investigador ao realizar o seu trabalho, ao abordar os participantes, estes devem aderir conscientemente e autonomamente. Os menores de idade, especialmente as crianças não são autónomas, dependem das suas famílias ou de quem as está a tutelar.

A resposta para o dilema esteve, na obra de Graue, & Walsh (2003), *Investigação Etnográfica com Crianças* em que se apresentam três ideias: para entrevistar crianças, implica colocar-se ao seu nível; quanto mais pequena for idade, mais

difícil se torna a comunicação; a relação estabelecida no terreno é sempre mediada por adultos, seja família, docentes ou técnicos.

A proximidade das características da investigadora com a situação das famílias, fez muitas vezes que, saindo um pouco do registo enquanto investigadora, eu, chorei com os pais, tomei partido das suas dores. Sem isso não os poderia compreender, assim como compreender os motivos de quem recusava. A ideia que, neste sentido, sai do trabalho campo não é a quantidade de informação recolhida, mas sim, o valor inestimável de cada pedaço recolhido.

Este registo não é invulgar na antropologia e etnografia. Loftland, Snow, Anderson & Loftland, (2006), mostram que para chegar, se obter e recolher informação, é necessário participar, conhecer, envolver-se com as pessoas do meio. No caso deste estudo, onde as instituições deram oportunidade de a investigadora se integrar no meio, falar com os docentes e, através da colaboração com estes, com os encarregados de educação, em síntese envolver-se, criar empatia e confiança, dentro da disponibilidade de cada um, conseguiu-se obter todas as autorizações, assim como as entrevistas.

O insucesso ou recusas, correspondem a situações em que não se reuniram as condições para falar com os docentes diretamente e quando estes resistiram a participar na

investigação. Sem a sua colaboração era impossível contactar os encarregados de educação, logo não havia estudo.

Em termos metodológicos a recusa põe em causa a saturação teórica, como se propõe na *Grounded Theory*. O critério em que já não surgem dados novos (Glasser, 1992, 1998) é impossível de se atingir. Na *Grounded Theory* há três motivos pelos quais uma pesquisa termina: o primeiro, é a saturação ligada à categoria central; o segundo, são os prazos académicos; e o terceiro, quando os recursos dos investigadores terminam. Após três alterações metodológicas, sendo que uma de objeto de estudo os recursos da investigadora esgotaram-se, não havia mais tempo tendo em conta os prazos académicos.

Para tentar a saturação teórica e lidar com as recusas, encontrou-se a solução, de conseguir a mesma informação de forma indireta. Os docentes do Ensino Regular e da Educação Especial trabalham com crianças e jovens, sendo que dentro das suas funções estão fazer a ponte entre famílias, turma e instituições diversas. Quem é que melhor poderia dar a conhecer os problemas deste tipo de alunos?

A decisão estava então entre escolher professores com alunos com Paralisia Cerebral ou Baixa Visão, juntar os dois casos colocaria o problema da comparabilidade. Guardar uma das deficiências para futuros estudos, era uma solução. Há

muito trabalho que não se deve perder. Durante o trabalho efetuado anteriormente, localizaram-se muitos docentes que poderiam falar das suas estratégias de ensino utilizadas com estes alunos, das suas dificuldades e como as resolvem.

A estratégia estava em ver quantas entrevistas foram realizadas a docentes com alunos com Paralisia Cerebral, avaliar o trabalho efetuado e procurar atingir a saturação teórica. Para garantir que existiam docentes suficientes para atingir esta meta, aumentou-se o alcance do objeto de estudo para professores que tiveram e têm alunos com Paralisia Cerebral. Em termos de universo, não se sabe quantos são nem onde se encontram. Em termos de amostra teórica, procurou-se evitar os problemas que Patton (2015) aponta na saturação, um número muito pequeno de participantes, fechar-se numa perspetiva muito limitada, não atingir informação em profundidade e ficar com informação superficial. A solução não estava apenas em procurar a saturação mas que docentes do Ensino Regular e da Educação Especial tivessem comparativamente um número de participantes semelhantes, dado que assim se aumentava a comparabilidade entre grupos profissionais.

A estratégia associada à amostra teórica em termos de comparabilidade acentua mais a homogeneidade das práticas dos docentes do que as diferenças entre grupos profissionais (Vigour, 2005). A pergunta presente na comparação foi: O que

há de igual e de diferente no trabalho de docentes do Ensino Regular e da Educação Especial com crianças e jovens com Paralisia Cerebral?

É importante perceber que a análise dos dados efetuada até ao momento centrava-se nos alunos, agora não, estava centrada nos docentes. O processo de análise da *Grounded Theory*, é demorado, exige paciência, muita reflexão, implica passar da subjetividade das descrições para a objetividade dos conceitos presentes nos dados (Strauss & Corbin, 2008).

Mudar de objeto de estudo implicou alterar a questão de partida assim como voltar ao início de todo processo de análise. Outro aspeto presente é que os dados recolhidos por uma pergunta de investigação diferente levam a que a sua análise se possa assemelhar a uma análise secundária de dados. A estratégia de investigação passou então em aproveitar as entrevistas realizadas aos docentes com alunos com Paralisia Cerebral, procurando atingir a proporcionalidade entre grupos profissionais. O trabalho de campo passou a ser mais extensivo, mais pontual, e menos intensivo, já que não estavam envolvidas crianças e não era preciso obter autorizações dos encarregados de educação.

O que se conseguiu no total? O resultado está presente no quadro 1²². De um total de 78 entrevistas feitas a docentes

²² Ver página 141

selecionaram-se 50 para a análise, porque foram realizadas antes da mudança de objeto.

As diferenças entre o número de docentes do regular e do especial com um investimento maior nos docentes da Educação Especial justifica-se, porque cada aluno com necessidades educativas especiais, após o primeiro ciclo, tem apenas um docente da Educação Especial, enquanto tem muitos mais do Regular. Na última fase importava aproximar os números de entrevistas para garantir que se conseguiam dados suficientes para comparar ambos os grupos profissionais.

Esta investigação é um compromisso entre métodos e técnicas das Ciências Sociais e as características do campo, resulta numa configuração específica, com soluções únicas, irrepetíveis. O resultado esperado é o conhecimento, sendo que, este pode ter uma representatividade naturalística, conseguir uma boa teoria substantiva, ou uma teoria formal com uma generalização a nível conceptual. O trabalho de campo, para a investigadora, é um lugar onde cada participante dá o que quer, cabendo a quem está no campo encontrar estratégias para maximizar essa recolha de informação, sendo que na realidade, a melhor atitude é não esperar mais do que aquilo que os seus participantes, querem dar.

2.13. Síntese metodológica

Metodologicamente designou-se este estudo como *inspirado* pela *Grounded Theory* por duas razões: a primeira, tal qual como esta metodologia, segundo Creswell (2014), o processo de investigação está invertido. Ou seja, começou pelo campo com a necessidade de avançar para assegurar o acesso ao mesmo. Neste momento, existia apenas um tema e uma pergunta de partida utilizado um estudo de casos e entrevistas semiestruturadas os restantes elementos como uma problemática e um enquadramento teórico estava ainda pouco desenvolvido, já que ainda se estava a fazer a parte curricular do doutoramento.

A principal consequência é que 70 % dos dados correspondem a uma metodologia totalmente construída no terreno e adaptada à investigadora com Paralisia Cerebral e Baixa Visão. Além do estudo de casos, foi exigido uma especial iniciativa e envolvimento na pesquisa para negociar o acesso aos diversos campos pelo que utilizou-se também a etnografia e suas técnicas. O resultado final foi na defesa do Relatório Científico, que os dados por si tinham uma estrutura, um sentido, mas faltava uma coerência metodológica.

Importava dar um sentido a todos estes elementos, em todas as metodologias a única que começa pelo trabalho de campo é a *Grounded Theory* definida por Glasser & Strauss

(1967, p. 1) como “*discovery of theory from data, -systematically obtained and analyzed in social research*”. Conforme a citação procura contruir teoria partindo dos dados. No entanto, a sua aplicação implica a aprendizagem de um método e técnicas a serem aplicadas no campo (Glasser, 1998), existia uma semelhança entre o que fez e esta metodologia mas não era total, mas servia para ordenar e dar sentido a todo um trabalho já realizado. Não era, no entanto, *Grounded Theory* pura, mas sim uma forma de aproveitamento de dados.

No Relatório Científico foi ainda solicitado à investigadora que fizesse um bom capítulo sobre esta metodologia, que se envolvesse na investigação contribuindo a sua visão de pessoa com Paralisia Cerebral e Baixa Visão, assim como de docente. Todas as solicitações do júri geraram um desenho de investigação específico para aquela situação concreta, sempre integradas pela *Grounded Theory*.

Ao longo da investigação foram acontecendo diversas alterações de objeto, nomeadamente, alunos com Paralisia Cerebral e/ou Baixa Visão em ambiente escolar, alunos que tivessem em simultâneo Paralisia Cerebral e Baixa Visão e por último Docentes do Ensino Regular e Educação Especial com alunos com Paralisia Cerebral. Todas as alterações foram harmonizadas pela *Grounded Theory*.

Em termos metodológicos isto não é novidade, existe o termo *Mixing methods in a qualitatively driven way* (Mason,

2006; Morse, 2009), ou seja, é possível combinar várias metodologias, métodos e técnicas sendo que estas são organizadas por uma metodologia central que as organiza. Partido deste elemento, há uma opção por uma lógica qualitativa e em segundo pela *Grounded Theory* como elemento integrador de um elemento organizador das restantes.

Devido às constantes alterações de objeto e das perguntas de partida leva a que a sua análise se assemelhe a uma análise secundária de dados utilizando a *Grounded Theory* em que (Whiteside, Mills & McCalman, 2012) se voltou ao terreno para tentar atingir a saturação teórica e completar os elementos em falta.

Existem várias versões desta metodologia na forma clássica, sendo que esta começa uma área temática, e uma pergunta de partida (Glasser, 1998). O investigador vai para o campo com uma técnica e com as suas primeiras explicações em relação ao que está a estudar, recolhe os primeiros dados, confrontando-as com estas. Através de memorandos, vai analisando os dados, criando novas hipóteses cujos elementos vão sendo confrontados com os dados recolhidos. A recolha e análise de dados acontecem em simultâneo, utilizando o investigador como principal instrumento com a sua sensibilidade teórica, ou seja, a capacidade de transformar dados em abstrações teóricas, até que se revela a categoria

central que organiza as restantes numa teoria substantiva. Falta-lhe, no entanto, um nível de abstração para se conseguir uma generalização conceptual. E os resultados vão sendo comparados entre si, e com as teorias existentes para ganhar um carácter mais abstratos e as famílias de codificação gerando uma teoria formal.

O que caracteriza esta metodologia, é o não ter uma delimitação temporal e especial, sendo que uma investigação termina quando atinge a saturação teórica (Glasser & Strauss, 1967) ou seja quando não surgem elementos novos. Na forma clássica defende-se ainda a não utilização do gravador e programas informáticos (Glasser, 2003; 2004). O primeiro, porque leva a uma perda de tempo com a transcrição das entrevistas; o segundo, porque os programas de computadores impõem procedimentos e rotinas, condicionando a análise dos dados. Pode-se utilizar, no entanto, o computador se este reproduzir os procedimentos manuais da análise qualitativa de dados.

A base metodológica está na *Grounded Theory* Clássica pela sua “... *logical consistency, clarity, parsimony, density, scope, integration, as well as its fit and its ability to work ...*” (Glasser & Strauss, 1967, p. 5). O que se quer afirmar com esta metodologia é que permite ao investigador construir a sua investigação progressivamente de uma forma clara, simples,

parcimoniosa, integrando e ajustando os dados, num conjunto trabalhável.

No entanto não se começou a pesquisa com esta metodologia, além de, ser necessário adequar a investigação às limitações da investigadora, características do terreno e pedidos da comunidade académica a que pertence, foi necessário utilizar ou recorrer a outras formas de *Grounded Theory*.

A segunda contribuição foi a vertente de Strauss e presente na obra conjunta de Strauss e Corbin (1990; 1998; 2008; 2015) que já vai em quatro edições, a qual se aproxima mais da corrente das práticas das restantes Ciências Sociais nomeadamente pela aceitação da utilização do gravador, dos programas de análise de dados qualitativos. Apresenta um problema, um conjunto de ferramentas que o investigador pode utilizar e algo que apesar de não ser um modelo de análise e uma fonte de informação que integra os diversos elementos do contexto. Uma outra característica importante é que o processo de investigação do início ao fim é passível de ser revista e melhorada.

Neste estudo, por motivos de motricidade fina, era impossível não utilizar o gravador, por motivos de tempo e necessidade prática sempre que necessário recorreu-se à literatura, embora o confronto com a literatura tenha sido deixado para o fim. O mesmo aconteceu com as ferramentas

que Strauss e Corbin colocaram ao dispor dos investigadores, por último, a investigação em si passou por fases de uma constante reformulação e a necessidade de voltar para trás, verificar e melhorar o trabalho efectuado.

A terceira contribuição vem da *Grounded Theory* Construtivista, de Charmaz (2014) junta as duas vertentes desta metodologia, a clássica e de Strauss naquilo que ambas têm de melhor. Mas a principal contribuição desta corrente o facto de ter acrescentado elementos do construtivismo, no qual o indivíduo não se limita recolher conhecimento é parte da produção de conhecimento como as suas experiências e visão do mundo. Na prática é a defesa para que a interpretação e análise dos dados seja mais próxima da realidade o investigador tem que se colocar no lugar do outro e perceber como este sente e pensa. Nesta tese é a investigadora que é docente e que se coloca no lugar dos seus colegas e uma pessoa com Paralisia Cerebral que se lembra de tudo que se passou na sua vida quando falam do objeto de estudo.

Por último, a análise situacional, de Adele Clarke (2003; 2005; 2009) é uma discípula de Strauss que desenvolveu o seu trabalho após o seu falecimento. Juntou-lhe Ecológica de Chicago. A par destas contribuições junta *Discourse Analysis* e *Narrative Discourse* com uma abertura ao construtivismo e adesão à pós-modernidade. O resultado foi que esta autora centrou-se em estudar a complexidade social do ser humano,

centro em processos sociais contextualizados as arenas sociais.

Longe de ter compreendido completamente esta corrente, ficaram, no entanto, duas contribuições a noção que se pode apresentar ideias complexas de uma forma simples com os mapas situacionais, representações simples compostas por pontos relacionados com as relações sociais e acontecimentos no contexto. Quando se tem Baixa Visão os gráficos, tem que ser simples e evidentes. A segunda contribuição para este trabalho está noção que não existem várias fases de codificação e análise, mas apenas uma fase. De facto, a *Grounded Theory* tem por foco descobrir qual é a principal preocupação dos participantes, como estes a resolvem e qual é a categoria central que organiza os restantes elementos categorias e suas propriedades (Glasser, 1998; Strauss & Corbin, 2008).

Sintetizando as opções tomadas, colocou-se por base a *Grounded Theory* Clássica pela sua simplicidade e vantagens de integração dos dados num conjunto coerente. Na corrente Straussiana viu-se a possibilidade de aproximar a investigação da sua comunidade científica, assim como ver esta metodologia como uma ferramenta que podia utilizar em caso de necessidade. A *Grounded Theory* Construtivista permitiu à investigadora envolver-se no campo, considerando-se como elemento deste. Por último, a Análise situacional permite ver a

codificação como um todo e que dados complexos podem ter uma representação simples.

Esta metodologia apresenta um forte poder integrativo de outras metodologias e métodos e técnicas como se observou nos parágrafos anteriores. Juntaram-se aqui mais algumas contribuições, com a etnografia, o estudo de casos e a auto-etnografia.

O estudo de casos múltiplos (Yin, 2014; 2015) que procurava estudar uma comunidade escolar como um todo, contextualizado em volta dos alunos com Paralisia Cerebral e Baixa Visão. Inerente a esta metodologia está a presença do método comparativo com o objetivo de fazer comparações revelando as diferenças e semelhanças entre duas ou mais comunidades escolares (Ragin, 1987).

A etnografia (Hammersley & Aktinson, 2007) pela riqueza e necessidade do envolvimento no campo, do diálogo, ultrapassar barreiras, as adaptações metodológicas e técnicas para chegar às pessoas.

A auto-etnografia (Adams, Jones & Ellis, 2015), permitiu à investigadora envolver-se na investigação, tomar consciência do seu impacto no terreno e utilizar a sua experiência de vida, nas entrevistas e análise das mesmas.

Em termos de técnicas utilizadas, optou-se pela utilização de entrevistas semi-estruturadas (Ghiglione & Matalon, 1992), como técnica central, sendo que as restantes giram em função

desta. Numa forma resumida o docente de uma forma geral, na escola, só possui dois momentos em que pode dar o seu testemunho, nos intervalos de 15 minutos de uma forma mais alargada na componente não letiva.

Existia um guião de entrevista, sempre que possível adaptado a cada grupo profissional, sendo que foi gerido, em função de critérios de colaboração, características, potencialidade de informação e disponibilidade. As entrevistas foram analisadas logo que possível (Strauss & Corbin, 2008), mas no final de cada entrevista (Miles, Huberman & Saldaña, 2015) era realizada uma “*Contact Summary Form*” onde se avaliou a entrevista, mostrou os conteúdos e contribuições dos entrevistados.

Durante as entrevistas e negociação associada aos mesmos foi efetuada a observação direta (Peretz, 2000) tiram-se notas de campo (Kawulich, 2005) colocadas o diário de campo (Beaud & Florence, 2003) que se tornou o único instrumento de registo e gestão do diário de campo. Dadas as dificuldades em lidar com múltiplos instrumentos de observação criou-se um único instrumento a partir do qual derivavam os restantes.

No que concerne à *Grounded Theory*, após se ter optado por esta metodologia como elemento organizador das restantes, utilizou-se o que Glasser (2014) recomenda o uso de *memos* ou memorados (Saldaña 2012) que não são mais do

que notas de campo mas de conteúdo analítico que sendo realizados ao longo do trabalho de campo. Estas são de carácter livre, vão sendo aperfeiçoados à medida que a investigação avança. Estes são pessoais, e nos resultados transparecem apenas os resultados. Tal como os dados são divididos, agregados e classificados pelo método comparativo por semelhança e diferença.

Que limitações tem este desenho específico de investigação? É um desenho orientado para a heurística (Kleining & Witt, 2001) para a solução de problema foram estes que lhes deram forma, o problema da coerência foi resolvido ao escolher uma metodologia central organizadora das restantes.

As diversas alterações de objeto de estudo e grande variedade de configurações que a Paralisia Cerebral apresenta, dificulta o objetivo da *Grounded Theory* atingir a saturação teórica segundo qual o investigador vai para o campo tantas vezes quantas as necessárias para recolher dados e analisar em simultâneo até se atingir a saturação teórica. (Glasser & Strauss, 1967; Glasser, 1992, 1998, 2001, 2012; Strauss & Corbin; 2008). Optou-se então por criar uma abordagem diferente e adaptada a situações onde a variedade é tal que não satura. Olhar para as potencialidades que os dados apresentam na base e obter uma generalização naturalística (Lincoln & Guba, 1995) procurando aprofundar ao máximo o conhecimento dado pelos participantes e do contexto. Num

segundo patamar, consegue-se atingir a construção de uma teoria substantiva conceptualmente mais abrangente, mas restrita a um grupo social (Glasser, 2007) e por último num nível superior com a constituição com uma teoria formal (Glasser, 2003; 2004).

A investigação terminou, quando a investigadora esgotou os seus recursos materiais, tempo e o campo se esgotou em termos de adesão dos participantes. Quer Glasser (2001) quer Strauss & Corbin (2008) indicam que o desejável é que se atinja a saturação teórica, pode acontecer que se esgotem os recursos, e da investigação fiquem inúmeras pistas soltas que podem ser retomadas mais tarde. Esta última não foi a opção que se tomou, todo e qualquer dado útil foi aproveitado independentemente de saturar, assumiu-se dar o acento ao conhecimento sobre o trabalho dos docentes que trabalham com estes alunos.

Capítulo 3 – Questões de análise e apresentação de dados

3. Apresentação dados

3.1– Análise e apresentação de dados.

Neste estudo é importante apresentar os critérios utilizados na análise de dados e sua consequência, na forma como estão apresentados. A ideia presente ao longo desta tese é que se está perante uma metodologia qualitativa, independentemente de ser a *Grounded Theory* a organizar e no máximo possível, orientar todos os seus aspetos.

Falar da análise e apresentação de dados é entrar na parte mais técnica do trabalho científico. Mas o que é a análise de dados? Bryman & Hardy (2009) apresentam uma síntese das ideias principais, algumas amplamente referidas ao longo desta tese. A primeira indica que nas Ciências Sociais há uma variedade de lentes teóricas e de técnicas de análise. O investigador tem de escolher entre uma abordagem quantitativa, baseada no número, num modelo teórico, com teste de hipóteses e modelagem ou uma abordagem qualitativa, baseada no texto, com processo de investigação baseado no contexto que se vai construindo passo a passo, de uma forma aberta.

A divisão entre quantitativo e qualitativo é artificial. Os mesmos autores (Bryman & Hardy, 2009) preferem acentuar o pluralismo e a complementaridade entre as Ciências Sociais revelando o que há de comum na análise dos dados. Isto é,

ambos procuram a redução de dados, responder às perguntas de pesquisa, relacionar os dados com a literatura, abarcar a variação, a procurar ser transparente e evitar a distorção e o erro.

Apesar de se assumir que, à partida, não se fechou numa dada abordagem, a opção desta tese foi principalmente qualitativa. Neste breve interlúdio para a análise, é importante pensar no caso desta tese em concreto. No início, estava um estudo de casos, em termos de análise, estava pensada a análise de conteúdo baseado em Bardin (1995) e Ghiglione & Matalon, (1992). Em quaisquer destas versões é necessário partir para o campo com um projeto completo, nomeadamente hipóteses. Não foi o caso. Foi-se para o campo com uma pergunta de partida, um problema e uma estrutura simples para preencher. Neste ponto de partida é importante ver o problema em termos de análise de dados, sendo que não é uma situação pura, mas sim cheia de compromissos e adaptações.

Na avaliação efetuada na primeira fase do trabalho de campo, realizou-se uma pesquisa bibliográfica sobre metodologias qualitativas.

Baptiste (2001) refere que existe uma grande variedade de estratégias de investigação qualitativa e, por conseguinte, de análise de dados. Em comum Creswell, (2013). apresenta quatro fases: Definir a análise; Classificar os dados;

Estabelecer conexões – Construir histórias ou teorias; e
Apresentar os dados

A figura 13 apresenta os aspetos principais associados a cada fase em geral, segundo Baptiste (2001); Creswell, 2013; Maxwell (2013).

Figura 13
Elementos Presentes nas Quatro fases
da Análise Qualitativa de Dados

1ª Fase: Definir a análise <ul style="list-style-type: none">- Objetivos da análise- Ontologia: O que é o real? Como estudar a realidade?<ul style="list-style-type: none">- Epistemologia: Fontes de conhecimento, tipos de conhecimento, objetividade e subjetividade.- Axiologia: Ética, rutura epistemológica, envolvimento com os participantes.- Qualidade: Significância, generalização, objetividade etc.- Causalidade: associação entre ideias, pessoas eventos.
2ª Fase: Classificar dados. <ul style="list-style-type: none">- Possibilidades interpretativas e linguísticas.- Etiquetar/rotular dados.- Comparar e agrupar por semelhança e diferença.- Refinar categorias,
3ª Fase: Estabelecer conexões – Construir histórias ou teorias <ul style="list-style-type: none">- Criação de criação uma compreensão mais profunda através do desenvolvimento de histórias e teorias.- Positivismo, construtivismo, <i>Grounded Theory</i>.
4ª Fase: Apresentação de dados. <ul style="list-style-type: none">- Forma de apresentação e disposição dos dados: Texto, Tabelas, Matrizes, Diagramas, etc...

Fonte: Baptiste (2001); Creswell, 2013; Maxwell (2013)

Na primeira fase cabe ao investigador decidir, que metodologia geral quer utilizar, entre elas o construtivismo, a fenomenologia e a *Grounded Theory*. A ciência tem por trás

filosofias, formas de abordar a realidade que estão por trás das metodologias. Neste mesmo nível, de um ponto de vista mais concreto, é preciso decidir como analisar os dados, colocando-se a questão das técnicas, nomeadamente a utilização ou não de programas informáticos. A segunda fase está no centro da análise, que implica rotular, classificar, comparar, agrupar dados. A terceira, vem como consequência da anterior, descobrir padrões ao estabelecer relações entre variáveis e conceitos com o objetivo de desenvolver uma história ou uma teoria. A última é a forma final com que os dados se apresentam, tendo em conta o público a que se destinam, um contributo para o conhecimento e para a ciência.

Flick (2014, p. 5) apresenta uma extensa definição, de análise qualitativa que fundamenta as decisões presentes nesta tese, sobretudo a de manter tudo em aberto do início ao fim. Traduziu-se esta definição, juntando-se um comentário com opções tomadas nesta investigação, onde estão presentes cinco elementos:

1. *“Classificação e interpretação de material linguístico (ou visual) para fazer afirmações sobre as dimensões implícitas e explícitas que representam o que nele está presente”*. Acentua-se a ação que faz parte de qualquer investigação, classificar e interpretar o fim de colocar a descoberto as

dimensões de um dado fenómeno para produzir afirmações. No caso presente, colocar em evidência as práticas e crenças dos docentes, no trabalho com alunos com Paralisia Cerebral.

2. *“A construção de sentido pode referir à subjetividade ou significados sociais”*. Neste segundo elemento, estão presentes dois termos, construção de sentido e subjetividade. O que caracteriza esta tese é assumir mais que a objetividade, a subjetividade. A pergunta que a investigadora fez, foi: o que é que estava a estudar? A resposta foi: crenças, representações sociais, o sentido que cada participante deu à sua vida profissional. Também é importante, ter verificado, ao longo da sua prática profissional presente e passada, que as afirmações recolhidas nem sempre correspondem à prática e à realidade concreta.
3. *“A análise qualitativa de dados é aplicada na descoberta e descrição de aspetos no campo ou estruturas, processos em rotinas e práticas”*. O centro do presente trabalho, em termos de análise, está na descoberta mais que na mera descrição e a dificuldade maior foi transformar descrições em conceitos.

4. *“Frequentemente, a análise qualitativa combina abordagens de materiais de dados brutos (revisões, condensações, sumários) com abordagens de análise detalhada (elaboração de categorias, interpretações hermenêuticas ou estruturas identificativas). O problema principal colocado ao longo de todo o processo de investigação foi uma combinação de várias abordagens ao longo do tempo e isso influi no processo de análise, com uma aproximação possível aos critérios da *Grounded Theory*.*
5. *“O objetivo final é frequentemente chegar à generalização de afirmações, ao comparar vários materiais, textos ou casos”.* A presente análise tem por base o método comparativo utilizado entre dois grupos profissionais. Com base nas afirmações destes terão no mínimo uma representatividade naturalística aplicando-se apenas a casos semelhantes (Stake, 2000) mas a ambição é atingir alguma generalização conceptual (Glasser & Strauss, 1967).

A singularidade desta tese está no facto do seu desenho ser simultaneamente adaptado à investigadora e ao seu orientador, ao meio académico e ao contexto.

A estrutura deste capítulo tem por base a comparação entre a *Grounded Theory* e as restantes formas de análise dos dados nas metodologias qualitativas. A *Grounded Theory* apesar de se integrar num paradigma qualitativo, tem elementos de uma abordagem quantitativa, nomeadamente quando Charmaz (2014) faz a distinção entre a forma objetivista e construtivista. Isto torna-a difícil de compreender sem estabelecer, em termos de análise, uma ponte e comparação entre uma abordagem qualitativa e quantitativa.

3.1.1.– Análise de dados na *Grounded Theory*

O que torna a *Grounded Theory* única em relação a outras metodologias é a inversão do processo de pesquisa (Creswell, 2014). O objetivo é a descoberta e a criação de teorias não o seu teste. As teorias são criadas partindo dos dados por isso procura-se evitar quaisquer elementos teóricos ou conceptuais prévios. Pela leitura da obra fundadora de Glasser e Strauss (1967), a análise de dados pode servir três propósitos testar, melhorar ou criar teorias.

A descoberta, não é um critério estranho nas Ciências Sociais. Kleining & Witt (2001) refere na pós modernidade com a falha de abordagens mais tradicionais, criou-se a necessidade de uma investigação mais orientada para a hermenêutica com o reforço da interpretação e para a heurística com a orientação para a solução de problemas.

Mas o que tem de especial a *Grounded Theory*? É a sua simplicidade. Dey (1999, p. 12) apresenta o processo de investigação em sete passos: “1. *Find an interesting area of inquiry*. 2. *Select a relevant site*. 3. *Collect some data*. 4. *Generate some ideias*. 5. *Explore them through further comparisons*. 6. *Connect the emerging ideias*. 7. *Integrate them around a selected theme*” O mesmo autor (Dey, 1999, p. 7) sintetiza o processo de análise como “(1) *generating and* (2) *integrating categories and their properties, before* (3) *delimiting and then* (4) *writing the emerging theory*”. O processo de investigação e análise presente nas duas citações está baseado no constante método comparativo que começa com a recolha de dados que vai gerando categorias com as suas propriedades que com o tempo vão delimitando o estudo e integrando os dados em volta da categoria central com a construção de uma teoria.

Do parágrafo anterior facilmente se depreende, que uma das características desta metodologia é que não há fases estanques. Trata-se de uma perspetiva circular (Flick, 2005) onde as teorias e os métodos vão sendo ajustados ao longo do trabalho de campo. Na *Grounded Theory* o investigador vai para o campo tantas vezes quantas as necessárias para recolher dados e analisar em simultâneo até se atingir a

saturação teórica (Glasser & Strauss, 1967; Glasser, 1992, 1998, 2001, 2012; Strauss & Corbin; 2008).

A análise de dados está presente em todo o desenho de investigação. Para sintetizar, conjugaram-se as contribuições dos diversos autores, salientando apenas o que têm de comum, conforme se descreve na figura 14.

Figura 14
Representação simplificada do processo
de investigação em *Grounded Theory*

1. – Início	
1.1 – Área de interesse	
1.2 – Pergunta de partida	
3. – Análise/Codificação	2. – Recolha de dados 2.1. – Volta-se ao campo até se atingir a saturação teórica.
3.1. – Constante método comparativo.	
3.2. – Amostra teórica. 3.3. –Sensibilidade teórica.	
4. – Construção teórica	
4.1. Volta ao ponto 2 para recolher mais elementos	
5 – Redação do relatório final de investigação.	

Fonte: Charmaz, 2014; Strauss & Corbin, 2015; Stern & Porr, 2011; Glasser, 1998.

O comentário pode começar pelo ponto 1 o qual faz referência a uma área de interesse e uma pergunta de partida.

Para Glasser (1998) não há uma preocupação com uma precisão e um detalhe na forma como é formulada, o trabalho de campo e seu desenvolvimento darão uma forma mais precisa à mesma. Em termos de análise, interessam apenas os elementos que respondam a esta pergunta.

O ponto dois indica que a análise começa com o trabalho de campo (Charmaz, 2014), tolerando-se inicialmente alguma imprecisão e subjetividade. Com o avanço do processo de recolha e diversas fases de codificação vai-se tornando progressivamente mais precisa. Volta-se ao campo para recolher dados até atingir a saturação teórica, isto é até não surgirem mais elementos novos.

O terceiro e quarto ponto correspondem (Birks & Mills, 2011) à análise que começa com os primeiros elementos recolhidos no campo, cujos resultados voltam continuamente ao ponto dois, ao campo, na procura de novos dados. Mais que falar das fases de análise é importante referir que a criação ou descoberta de teoria passa por três momentos: a identificação das categorias e suas propriedades presentes nos dados; num segundo momento, seleccionar os elementos importantes e entre estes a categoria central que vai organizar toda a teoria; por último a integração teórica dando forma e coerência aos elementos produzidos. No ponto quinto, o culminar de todo o trabalho científico consiste na redação final do estudo.

Importa indicar que tal como Morse et. al., (2009b) indicam que as várias formas de ver e fazer *Grounded Theory*. Independentemente da sua forma, todas têm por base a obra fundadora *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research* (Glasser & Strauss, 1967), partindo da sua filosofia base e estrutura a qual tem sido adaptada e acrescentando elementos conforme a sua formação e tendências científicas. Mas o objetivo é sempre a descoberta e uma lógica de análise circular, construída ao longo do tempo.

3.1.1.1. – Codificação.

O termo que se utiliza na análise de dados na pesquisa qualitativa é codificação. Na *Grounded Theory*, não é diferente. Mas o que é um código? Saldaña (2013, p. 3) define-o como “*a word or a short phrase that symbolically assigns a summative, salient, essence-capturing, and/or evocative attribute for a portion of language-based or visual data.*” E codificação é (Saldaña, 2013, p. 9) “*to arrange things in a systematic order, to make something part of a system or classification, to categorize*”. A codificação, é assim, o ato de dar o nome a um conjunto de dados num sistema de classificação, onde estes são agrupados com o fim de lhes dar sentido e explicação. É um termo muito alargado que toma tantas formas quanto as metodologias utilizadas.

Na elaboração do presente estudo pode falar-se em três fases: um primeiro momento em que estava planeada uma análise de conteúdo; um segundo momento, com a aprendizagem da *Grounded Theory*; e uma terceira fase, em que, com esta aprendizagem concluída, mas em que a maior parte dos dados já tinha sido recolhida.

Numa primeira fase estava planeado utilizar a análise de conteúdo, de uma forma mais tradicional seguindo a obra de Bardin (1995). Uma ideia esteve sempre presente nesta tese, o trabalho de Miles & Hubermann, (1994) na versão mais recente (Miles, Hubermann & Saldaña, 2014) com o processo da análise de dados, composto pela recolha de dados, condensação de dados, apresentação de dados e conclusões (desenho/verificação).

A opção, olhada à distância do momento em que se encontra, é que esta, à data, passava por uma análise de conteúdo qualitativa. Mas o que é a análise de conteúdo qualitativa? Schreier, M. (2014, p. 170) apresenta-o, parafraseando, como *o método utilizado para a descrição sistemática do significado de dados qualitativos*. Um pouco à imagem da análise de conteúdo tradicional, mantêm-se a ligação a um quadro teórico, hipóteses e um livro de codificação que tem categorias e subcategorias predefinidas à partida. No entanto, a par desta investigação conduzida por

conceitos, junta-se uma abordagem conduzida por dados, em que o desenho inicial vai-se ajustando, modificando e acrescentando elementos. Para quem quer seguir uma via que junte o tradicional e o pós-modernismo, é uma boa forma de investigação.

Numa versão qualitativa a análise de conteúdo, segundo Franzosi, (2009) sempre foi baseada na sintaxe, palavra, a contagem das palavras e contexto, recolhendo significado das estruturas. As palavras são mais que palavras, são aspetos diferentes da realidade social com os seus atores, ações e aspetos, enquadrando significados, revelando histórias e narrativas. Em relação à apresentação de dados é principalmente textual, embora por trás, esteja presente a contagem. Miles & Hubermann (1994) revelam que o número pode ser um meio de resumir dados e colocar padrões a descoberto, úteis desde que não se sobreponham à palavra.

No caso do presente estudo, a entrada no campo antes de se ter um projeto de pesquisa completo, a não existência de um nem enquadramento teórico prévio, e, tão pouco hipóteses, revelando que a análise de conteúdo, tal como estava pensada, não era aplicável.

O que é que existia? Um problema, uma pergunta de pesquisa e a experiência como docente e deficiente motora e visual, que permitiu construir uma estrutura com os elementos

lógicos do tema em estudo assim como os possíveis conceitos úteis para a pesquisa. A situação mais próxima que definia este caso era semelhante à *Dimensional Analysis* (Schatzman, 1991; Schatzman & Strauss, 1973), em que o investigador explicita todos os problemas e conceitos que pensa encontrar no terreno pessoalmente, metodologicamente e teoricamente, transformando-os em dimensões que vão sendo apagadas ou acrescentadas ao longo do trabalho de campo, com a possibilidade de recorrer à literatura para perceber o seu sentido, sempre que se justifique.

Na *Grounded Theory*, independentemente da versão, a ideia presente na obra fundadora (Glasser & Strauss, 1967 p. 35) indica que “*as we shall discuss and use them, the elements of theory that are generated by comparative analysis are, first, conceptual categories and their conceptual properties; and second, hypotheses or generalized relations among the categories and their properties*”. Isto significa que as hipóteses existem tal como em qualquer estudo mas aqui não são explicitadas, porque estão presentes na construção teórica que resulta dos dados.

No início da pesquisa o investigador parte para o campo com as suas “*hunches*” o que quer dizer intuições, explicações ou perceções, como ponto de partida para a construção de

teorias e hipóteses conforme apresentam Strauss & Corbin (1998):

“Beginning with analysis of the first interviews, the researcher cannot help but notice how concepts relate to each other. In explicating these relationships, the researcher begins to link categories with their subcategories, that is, to notice that these seem to be conditions these actions/interactions, these consequences. We call these initial hunches about how concepts relate “hypotheses” because they link two or more concepts, explaining the what, why, where, and how of a phenomenon.” (Strauss & Corbin, 1998, p. 135)

A investigadora, começou com as suas perceções, na literatura, os dois termos mais próximos na literatura metodológica, em relação a um “*hunch*” é o que Miles, Hubermann & Saldaña (2014, pp. 99 - 100) denominam por asserção e proposição. Parafraseando os autores uma asserção é *“uma afirmação resumida e sintética, suportada por evidências a confirmar nos dados, quando tal não acontece ou se encontram casos discrepantes é necessário a sua modificação.”* E uma proposição, é *“uma declaração que coloca em andamento um acontecimento condicional – e então ou as propostas estarão mais próximo da predição ou da teoria”*. Da forma como a investigadora interpreta, um “*hunch*” é uma asserção, inicialmente muito vaga, que nunca é formalizada, sucessivamente transformada, até atingir o estatuto de hipótese que leva à criação de teoria. Em relação

às asserções e proposições há uma clara diferença, pois não existe nenhum quadro teórico prévio.

Mais uma vez, pela natureza da situação inicial, estava presente uma situação que tinha características de análise de conteúdo e também de *Grounded Theory*. Isto não é estranho porque Vales (1999, pp. 346 - 347) comentando os procedimentos analíticos desta metodologia de Glasser & Strauss (1967) indica que a análise de conteúdo permite codificar os dados logo a partir dos primeiros dados e testar as primeiras hipóteses provisórias, para depois com a indução analítica e o método comparativo gerar teoria.

Para perceber a análise na *Grounded Theory*, é necessário ver que a discussão encontra-se entre o termo “indução analítica” e a “abdução”.

O termo indução, segundo Marvasti (2014, p. 360) “*is analysis that moves from the specific to the general, where the general would represent a concrete and objective finding that is logically and empirically backed by the analysis.*” Para este autor, um dos exemplos de estratégia indutiva é a *Grounded Theory* onde se move do particular para o geral numa análise apoiada em dados e que o número não é importante, mas sim o significado.

O raciocínio dedutivo (Creswell, 2014a, p. 21) parte do geral para o particular, utiliza-se uma ou mais afirmações para

se chegar a uma conclusão. Está associado (Creswell, 2014, pp. 59 - 63) às metodologias quantitativas onde se apresenta um modelo que procura testar teorias e hipóteses através do teste empírico num modelo linear.

E a abdução? A definição que Peirce apresenta é *“Abduction is the process of forming an explanatory hypotheses. It is the only logical operation which introduces any new idea; for induction does nothing but determine a value, and deduction merely evolves the necessary consequences of a pure hypothesis”* (Peirce, 1974, p. 106): Segundo o mesmo autor, a dedução procura apresentar aquilo que tem de ser, a indução o que é, e a abdução aquilo que pode ser. Em suma quer a dedução quer a indução, necessitam da abdução para funcionar indicando as possíveis explicações para abordar a realidade.

Peirce (1839 e 1914) segundo Nathaniel (2011), é um dos autores que mais influenciaram a *Grounded Theory*, com o seu pragmatismo. Ao longo da sua vida publicou 12000 páginas e deixou 80000 por publicar. Pelas leituras efetuadas é um autor, com cada vez maior influência nos autores do presente.

Uma das dificuldades em classificar a *Grounded Theory* é o facto de Glasser & Strauss, (1967) utilizarem a indução analítica com o recurso ao método comparativo para gerar

categorias, propriedades, hipóteses para problemas gerais e a construção de teoria e a dedução para ajustar, prever e explicar o que é relevante. Interpretando um pouco a obra fundadora desta metodologia a indução analítica permite revelar os elementos que compõem uma teoria. Contudo é a dedução que lhes dá forma e estrutura. Sendo que o pragmatismo é uma das suas bases. Estão presentes as contribuições de Peirce, com a abdução, permitindo a descoberta em vez da verificação.

A *Grounded Theory* é uma forma de abdução. Reichertz (2014) reúne um conjunto de contribuições sobre o tema segundo o qual a abdução começa quando o sujeito humano se deixa surpreender e transforma esses elementos em compreensão. As ideias vagas vão sendo recontextualizadas à medida que vão surgindo novas ideias e, progressivamente vai-se tornando tudo mais claro. Tal como na *Grounded Theory*, o investigador deve começar sem teorias, motivado pelos seus sentimentos, percepções, deixando-se surpreender pelos factos. A abdução, por si, não tem uma estrutura. Daí é o ciclo indução e dedução, testando as hipóteses que vão surgindo ao longo do campo, que lhes dá forma.

Perceber a influência da abdução na análise na *Grounded Theory* (Thornberg & Charmaz, 2014), começa por ver que se escolhe um dado objeto de estudo, ao qual as

situações associadas permitem identificar padrões que dão azo a fazer afirmações gerais de uma forma provisória, num processo indutivo. Os mesmos padrões de uma forma dedutiva possibilitam identificar e fazer previsões sobre algo que aconteça no campo. Baseado na experiência do campo que faculta voltar a este para testar e estar mais aberto à surpresa. A grande discussão que surge é que elementos podem ser utilizados para explicitar a surpresa, ou descoberta? A abdução não significa partir do nada, pois procura tal como a *Grounded Theory*, não se prender a formas preconcebidas. A forma clássica (Glasser, 1978, 1998) acentua a ideia de *tabula rasa*, em que se deve evitar as preconcepções pessoais e da literatura, na forma construtivista e straussiana. A questão coloca-se em como utilizar a literatura e experiência do investigador sem forçar os dados. Tal não implica rejeitar conhecimentos anteriores mas sim evitar elementos dogmáticos que condicionem uma mente aberta.

A análise dos dados tem por base, a obra fundadora de Glasser & Strauss (1967). Com o tempo os dois autores fundadores separaram-se. Strauss (1987) publicou *Qualitative Analysis for Social Scientists*. e Strauss & Corbin, (1990) publicaram *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory, Procedures and Techniques*. Após esta cisão, surgiram várias versões desta metodologia, de entre as quais, de uma forma

mais consolidada, a *Grounded Theory* Construtivista tendo como obra principal publicada por Charmaz (2006), *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Throught Qualitative Analysis*. Clarke (2005) publicaram também *Situational Analysis: Grounded Theory After the Postmodern Turn*. fazendo a síntese de todas as abordagens, aparece a obra de Birks & Mills (2011), *Grounded Theory: A Practical Guide*.

Nesta tese, procuraram-se soluções em todas as formas de *Grounded Theory*, e ainda em Saldaña (2013) com *The Coding Manual for Qualitative Researchers* e em Miles & Hubermann (1994), (Miles, Hubermann & Saldaña, 2014), *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*.

O desenho, a codificação e a análise dos dados na *Grounded Theory* (Morse et. al. 2009b) são aprofundamentos da versão clássica de Glasser e a de Strauss, sendo que uns escolhem aprofundar um destes autores ou misturarem ambas as versões retirando o melhor de cada uma delas, mas mantendo sempre a estrutura original.

Antes de se explicar como se procede a análise de dados é importante perceber quais são as diferenças entre os dois autores. Paillé & Mucchielli (2012), numa visão mais europeia desta metodologia começa por afirmar que Glasser opta por uma simplificação metodológica e Strauss pela complexidade.

A simplicidade da *Grounded Theory* clássica de Glasser, segundo Paillé & Mucchielli, (2012), está ligada à necessidade de evitar preconceções do investigador e da literatura e de criar teoria a partir dos dados. Este parte apenas da sua sensibilidade teórica, ou seja a capacidade de transformar os dados em abstrações teóricas, tendo apenas por base as técnicas de recolha e análise aplicadas, utilizadas nesta metodologia, podendo recorrer à literatura não teórica associada aos dados, à literatura fora da área substantiva e às famílias de códigos (Stern & Porr, 2011; Glasser, 1978, 1998, 2001, 2005).

Em termos de análise segundo Age, (2011) estão presentes contribuições do positivismo, hermenêutica e pragmatismo. No entanto o que ressalta é a hermenêutica. Wernet (2014) com base em Ricour²³ (2004) lida com a questão dos significados dos textos e num contexto social com a procura da compreensão, dos princípios da ação humana e do quotidiano. Segundo Bleicher (2002 p. 23) “*a hermenêutica tem duas tarefas: uma, determinar o conteúdo do significado exacto de uma palavra, frase, texto, etc.; outra, descobrir as instruções contidas em formas simbólicas*”. Paillé & Mucchielli

²³ Ricour, P. (2004). Existence and hermeneutics. In Paul Ricour, *The Conflict of Interpretations: Essays in Hermeneutics*. London: Continuum. Pp. 3 - 26

(2012, 107) citando Gadamer²⁴ (1996, p. 228) apresentam o ciclo hermeneutico como :

“dès que se montre un premier sens dans le texte, l'interprète se donne en ébauche un sens du tout. Á son tour, ce premier sens ne se dessine que parce qu'on lit déjà le texte, guidé par l'attendre d'un sens déterminé. C'est l'accomplissement d'une telle pré esquisse, constamment révisée il est vrai à partir de ce que livre le progrès dans la pénétration du sens, que consiste les compréhensions de ce qui est donné “

Esta citação apresenta a análise aplicada aos textos. Primeiro, há que ler o texto para poder interpretar o sentido geral. Depois, há que explorar ou aprofundar o conteúdo do texto revendo os seus significados e sentidos.

Na *Grounded Theory* Clássica têm-se apenas os dados, as contribuições, um texto com as contribuições dos participantes, por exemplo, uma entrevista. Segundo Rennie & Fergus (2006), interpretando a obra de Glasser (1998), o constante método comparativo e não existência de um quadro teórico prévio, a comparação entre incidentes para procurar categorias e suas propriedades, é um trabalho de hermenêutica.

A complexidade da abordagem de Strauss (Strauss, 1987; Strauss & Corbin, 2008), deriva dos fenómenos sociais serem complexos e torna-se necessário à *Grounded Theory* ter os instrumentos ou os meios para capturar essa complexidade.

²⁴ Gadamer H.-G. (1996). *Verité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique. Paris: Seuil*

Neste caso a matriz condicional e consequencial, não é tudo. O investigador pode recorrer a um paradigma de codificação e à literatura em função dos dados que recolhe. Parte-se de um problema e da disposição de um conjunto de estratégias analíticas que o ajudam na análise e interpretação de dados, entre eles, segundo Strauss & Corbin (2015, p. 90) “*thinking about the various meanings of a word; Using the flip-flop technique; Make use of life experience; Waving the red flag; Looking at a language; Looking at emotions that are expressed; Looking for a word that indicates time; looking for a negative case; Using other analytical tools*” . Em relação a Glasser, há uma aproximação às restantes metodologias qualitativas, interpretativistas no qual é possível recorrer a múltiplas fontes (Paillé & Mucchielli, 2012), não se fixando apenas do texto.

Mas qual é a posição da investigadora nesta tese? Fazer *Grounded Theory* clássica seria o ideal, com as devidas adaptações às suas limitações. A simplicidade, assim como a parcimónia são vantagens: Um processo de investigação em constante alteração e os problemas que se levantaram, na análise e recolha de dados, colocaram situações complexas, dilemas sem respostas imediatamente claras. Strauss (Strauss & Corbin, 2008) ofereceu um conjunto de soluções para problemas de interpretação em que as mais frequentes foram a interrogação, a comparação, e a experiência de vida. Um

pouco como Charmaz (2006; 2014) utilizaram-se os recursos de ambas as formas clássicas e straussiana tal como Morin (1991; 2008, 2009) reconhece, por muito complexo que seja o tema em estudo, não se pode complexificar ao ponto do resultado não ser compreensível. Portanto, até certo ponto, há que simplificar focando o essencial do estudo em volta da categoria central.

3.1.1.2. Como se codifica

Esta parte apela à prática, que vai além da *Grounded Theory*, isto porque se procura explicar como se fez a transição da análise para estes dados. Num primeiro aspeto, há que pensar que é a codificação em termos de análise qualitativa. Segundo Dey (1993 p. 60) como “*requires the analyst to create or adapt concepts relevant to the data rather than to apply a set of pre-established rules.*” Ou seja, não é um ato mecânico. Codificar tem que estar relacionado com os processos sociais presentes nos dados. A tarefa de codificar deve corresponder ao que está nos dados e deve ser corrigida em função destes. O mesmo autor apresenta a análise de dados qualitativos como uma sequência em que se parte dos dados. Estes são descritos, depois classificados, então estabelecem-se as ligações entre estes e depois contabilizam-se os resultados.

Embora atualmente se utilizem os computadores e existam inúmeros programas informáticos, é importante perceber como

se realizam os mesmos procedimentos manualmente, segundo os diversos autores. Codificar implica sempre segmentar os dados, em unidades utilizáveis (Charmaz, 2014). Não se está a definir a dimensão, da palavra, da frase ou dum parágrafo. Na *Grounded Theory*, a codificação faz-se linha a linha, mas pode considerar a frase completa se for necessário.

Nas diversas obras observaram-se duas formas de (Strauss & Corbin, 2015, p. 57) *apresentar conceitos para apresentar significados*. A primeira consiste em partir o texto em fragmentos, aos quais são analisados e atribuídos rótulos ou nomes (Urquhart, 2013). Na segunda, imprime-se um texto, por exemplo uma entrevista, e deixa-se uma margem suficientemente larga à direita ou esquerda para escrever os códigos (Charmaz, 2014; Saldaña, 2012) relativos a cada segmento com significado.

O procedimento manual está bem de descrito por Glasser (2003, p. 22) :

- 1) *O investigador deve imprimir as notas de campo e começar, linha a linha, a constante comparação de incidentes e conceptualização das comparações.*
- 2) *A codificação das categorias e propriedades que ocorrem são escritas na margem do texto.*
- 3) *Os nomes ajustam-se e a relevância continua a mudar na medida em que a emergência dos padrões ocorre.*

- 4) *Dentro de alguns dias o ciclo de recolha, codificação e análise, com a emergência de intermutabilidade de índices levando à saturação conceptual e delimitando a recolha de dados e conceptualização (...).*
- 5) *A amostra teórica é uma forma de delimitar, manter a mudança de dados.*
- 6) *Ir de codificação aberta para seletiva com a mudança de nomes de categorias.*

A descrição anterior mostra como é que a *Grounded Theory Clássica* analisa os dados. Nesta vertente defende-se que se devem evitar os programas informáticos, sendo que o computador é uma transferência dos procedimentos manuais. De facto os programas informáticos reproduzem como Dey refere (1993 p. 59) os procedimentos manuais, em que se regista e armazena dados; preenche e indexa dados; retirar e codificar os dados. Voltar-se-á mais tarde à questão da utilização ou não de programas informáticos em *Grounded Theory* e nesta tese.

Mas como é que o investigador classifica interpreta ou teoriza dados? Paille (2012) apresenta cinco maneiras de anotar ou codificar: o primeiro, partir de uma ou mais rubricas que se retiram do corpus de pesquisa que faz parte do objeto de análise; o segundo, utiliza os temas como critério para agregar os dados; a terceira, partir de enunciados flexíveis; a

quarta a utilização de códigos alfanuméricos procurando gerar elementos mais ou menos numéricos; por último, dar um nome que classifica e agrupa os dados por semelhança sendo que, depois estes elementos geram um corpus teórico, uma teoria substantiva. Mas qual é o problema que se apresenta em termos de análise? Entrou-se no segundo momento da investigação em que a investigadora opta pela *Grounded Theory* e tem que, entre outras tarefas, aprender uma nova metodologia assim como a forma de analisar os dados. Esta situação assemelha-se ao que Hammersley & Aktinson (2007) e Miles & Hubermann (1994) descrevem: o investigador chega a um ponto em que acumulou uma pilha de dados por tratar. Por outro, a situação que Glasser (2001) descreve, numa crítica à análise de dados qualitativos, quando se misturam muitas metodologias, gera-se uma confusão com muitos dados descritivos. Por último, a verificação de Mason (2006) e Morse, (2009) de que os elementos, apesar de terem uma lógica presente nos padrões dos dados, precisam da coerência dada por um método organizador. Em resumo, a tarefa passava por analisar e converter os dados para a *Grounded Theory*. Mas primeiro, numa fase inicial, havia a necessidade de os organizar de uma forma a que facilmente fossem localizáveis para a análise.

Neste ponto, as respostas estavam nas várias formas de *Grounded Theory* (Glasser, 1978, 2005) nas famílias de códigos, uma lista de códigos retirados da literatura que podem estar em qualquer estudo e em Strauss (Strauss & Corbin, 1990) um modelo, paradigma e matriz condicional/consequencial. A estratégia utilizada foi semelhante ao que Saldaña (2013, pp. 175 - 183), apresenta com o termo “*Themeing the data*” ou seja uma análise por temas presentes nos dados. No caso presente, e utilizando o *Atlas ti*, os códigos foram agrupados em categorias gerais que estavam associados aos dados, uns já presentes na problemática e outros nos instrumentos de observação. Sempre que os dados enunciavam uma categoria suficientemente alargada era criada uma nova família. O resultado revela que existiam ligações entre estes assim como, no processo de recolha e análise de dados, a possível saturação de uma dada categoria.

Estes três momentos ajudam a compreender opções presentes na análise de dados. Antes de falar da codificação na *Grounded Theory* é necessário assumir as tarefas comuns associadas ao processo de codificação. Em primeiro lugar, segundo Miles, Hubermann & Saldaña (2014), a análise é efetuada ao longo da investigação, através de um processo de condensação dos dados. A ideia que se retirou da leitura

destes autores é que as fases de codificação são artificiais porque a recolha e análise são um processo contínuo.

Em segundo lugar, Saldaña (2013) remete para dois termos, *First Cycle of Coding Methods* e *Second Cycle of Coding Methods*. O primeiro ciclo de métodos de codificação corresponde ao início do processo de codificação em que se apresentam sete subcategorias: (Saldaña, 2013, p. 59) *Gramatical, Elementar, Affective, Literary and Language, Exploratory; Procedural, and (...) Themeing the Data*. Não se pretende explicar cada um destes termos. Fica a noção que cada uma das categorias corresponde à atribuição de um nome ou rótulo. O segundo ciclo de métodos de codificação procura reorganizar e reanalisar os dados codificados no primeiro ciclo. Procuram agrupar os dados em categorias mais abrangentes, juntando as diversas partes. Mais uma vez, as divisões são artificiais, porque há uma fase intermédia entre os dois ciclos e após o segundo, há que transformar a codificação em teoria, ou formalizar os resultados.

3.1.1.3. Codificação na *Grounded Theory*

A codificação na *Grounded Theory* tem por base a criação ou descoberta de teorias. Utiliza o método comparativo, agrupando dados por semelhança e diferença, transformando descrições e dados em abstrações, transformando-os em

categorias e suas propriedades, organizadas em torno de uma categoria central que organiza a criação de teoria (Dey, 1999).

Saldaña (2013), no sentido anterior de primeiro e segundo ciclo de métodos de codificação, indica que a *Grounded Theory*, tem um canon específico em relação a este aspeto. O primeiro ciclo de codificação corresponde aos códigos *In Vivo*, um processo e inicial, corresponde a dividir os dados em fragmentos de dados codificados. No segundo ciclo está presente o código focado, axial, e teórico, em que os dados, nas fases finais da análise, através da comparação e reconhecimento de códigos forçam estes num eixo de categorias até encontrar uma categoria central. Todo este processo é acompanhado por *memos*, ou memorandos que não são mais que as hipóteses que se vão desenvolvendo ao longo deste processo de investigação. Os códigos devem preferencialmente ser colocados sob a forma de verbos para dar um sentido de ação ou movimento.

Colocando a questão da codificação da *Grounded Theory*, nos seus autores principais. O primeiro autor, Glasser (1992; 1998) e representante da *Grounded Theory* Clássica, é feita linha a linha, procurando incidentes, ou seja, elementos fundamentais para a análise, não se definindo se esta corresponde a unidade é a palavra, frase ou parágrafo. Nem todos os incidentes são importantes, mas apenas aqueles que

através do constante método comparativo, revelam propriedade e categorias de uma forma sistemática que se ajustam à criação de teoria.

Na análise fazem-se três perguntas que citando (Glasser, 1998, p. 140) são “*what category does this incident indicate?*, or “*what property of what category does this incident indicate*”? and lastly “*what is the participant’s main concern?*”. Isto indica que o processo de codificação tem como tarefas, identificar categorias, suas propriedades e a principal preocupação do participante presente no discurso.

Mas como codificar? A primeira tarefa depois de segmentar o texto, imagem ou som é dar um nome ou rótulo a cada segmento (Saldaña, 2011, pp. 95). Esta tarefa na *Grounded Theory Clássica*, seguindo Glasser (2011, pp. 51 – 58), utilizando os contributos dos seus seguidores, refere que o mais usual é transformar o código em verbo no gerúndio, por exemplo a palavra “*doing*”, fazendo em português, indica ação. Há situações, no entanto, em que o código correto não pode ser transformado nesta forma verbal, tal, indica que este está fundamentado nos dados, atribuir este nome a todos os códigos é forçar a uma falsa fundamentação. A solução está em encontrar formas verbais, substantivos, ou outras expressões gramaticais que simultaneamente tenham a propriedade de abstração e capacidade analítica. O problema

presente também se coloca à utilização de códigos *In Vivo*, correspondendo à utilização de frases ou expressões dos participantes como rótulo de um código, pois a este pode faltar carácter analítico e de abstração, então poder-se-á rephrasear o mesmo correspondendo ao seu conteúdo e às qualidades desejadas.

Para Strauss, e sua continuadora Corbin baseadas nas suas principais obras (Strauss, 1987; Strauss & Corbin, 2008, 2015), na vertente Straussiana, codificar é

“Coding, the general term for conceptualizing data; thus, coding includes raising questions and giving provisional answers (hypotheses) about categories and about their relations. A code is the term for any product of this analysis (whether category or a relation among two or more categories)”. (Strauss, 1987, pp. 20 – 21)

Desta definição retira-se apenas a noção que o processo de codificação é comum a toda a *Grounded Theory*.

Os nomes atribuídos podem conter substantivos ou verbos, sendo que numa fase inicial podem ser códigos *In Vivo*, e que no processo de constante comparação podem ser revistos e reformulados (Strauss & Corbin, 2015). Duas grandes diferenças em relação a Glasser, é que o investigador pode recorrer a ferramentas analíticas, entre elas um paradigma de codificação e uma matriz condicional/consequencial, assim como a análise é mais detalhada a nível de palavra, frase ou parágrafo, explorando

todos os significados possíveis (Strauss & Corbin, 1990). O contexto é um elemento fundamental neste processo de análise, procurando relacionar as afirmações com as condições, ações/interações e seus resultados ou consequências, integrando-as no processo social onde se integram (Strauss & Corbin, 2015, pp. 153 - 166). Em termos de análise torna, segundo Glasser (1992; 1998) extremamente pormenorizada, o que leva a que esta demore mais tempo (Strauss & Corbin, 2008). A grande característica desta vertente é o facto de estar orientada para a complexidade, daí o detalhe deste tipo de análise. De referir que até nas duas primeiras edições da obra principal (Strauss & Corbin, 1990, 1998) a preocupação esteve em construir ferramentas de análise que possam ajudar o investigador no seu decurso estabelecendo um conjunto de regras e procedimentos de como realizar a investigação.

A terceira vertente é a de Charmaz (2006, 2014), denominada *Grounded Theory* Construtivista, que junta as contribuições de Glasser e Strauss. Acrescenta as contribuições do construtivismo, numa abertura à pós-modernidade e ao subjetivismo. Na análise, o investigador utiliza as suas experiências de vida para interpretar corretamente os dados. Procura utilizar o gerúndio nos códigos

e combina a codificação por unidade palavra, frase e parágrafo com codificação por incidente.

Adele Clarke (2005) aprofundou o trabalho de Strauss, melhorando instrumentos, numa abertura à pós modernidade, misturando-se com outras metodologias com maior potencial na análise de documentos, nomeadamente a *Discourse Analysis*. O procedimento é muito simples, passa pela construção de um mapa situacional, composto por um quadro onde é colocado simplesmente o código em vez de o colocar num ficheiro. O resultado é, segundo Khaw, (2012) e Pérez & Cannella, (2013) a presença de um conjunto de categorias e suas ligações. No final da análise ficam apenas aqueles que são relevantes para a pesquisa. Transpondo um pouco Saldaña (2013) e Miles, Hubermann & Saldaña (2014, p.14), é um processo de codificação em duas fases e simultaneamente de condensação de dados.

Mas que desafios se colocaram à investigadora?

3.1.1.4. – Adaptações da codificação ao investigador com Baixa Visão.

A situação concreta nesta tese é que a investigadora é portadora de Paralisia Cerebral e Baixa Visão. Recapitulando as limitações associadas, quer na escrita quer na leitura vê, a letra areal 16. Estes aspetos em termos de análise e codificação não são indiferentes.

Observe-se a figura 15, a primeira observação é que o texto em *areal 16* ocupa duas a três vezes o espaço de uma letra a *times new roman 12* ao ponto de não caber no ecrã como se destaca no sombreado. A segunda observação é que há um segundo efeito, uma frase que cabe numa linha fica em duas ou três linhas.

Passemos às consequências na codificação. Não se definiu se as unidades eram a palavra, a frase ou o parágrafo, mas segundo a significância do conteúdo. Nesse sentido a análise faz-se linha à linha, sendo que se vão juntando linhas até ter informação útil.

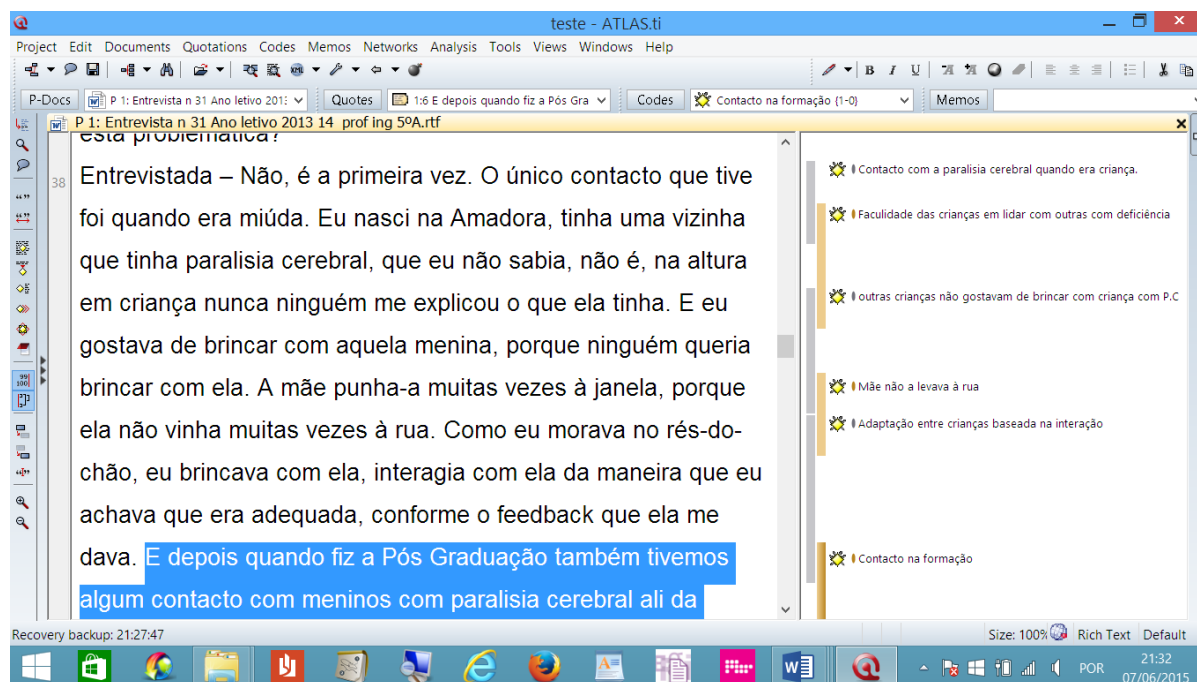
A nível visual os menus, assim como os ícones relacionados com os comandos do programa não foram feitos para pessoas com baixa visão, podendo levar a erros quer de codificação quer a apagar ou classificar erradamente um código.

O Atlas.ti (Frieze, 2012), foi construído de uma forma aberta, que se adapta à *Grounded Theory*.

É um programa aberto, sem procedimentos predefinidos, o investigador pode adaptar os seus ao mesmo, sendo que há apenas a necessidade de perceber a forma como se obtêm os resultados. A codificação e sua organização dependem do investigador. As dificuldades da investigadora, a par do problema de os ícones serem muito pequenos para uma

portadora de Baixa Visão, foram o processo de aprendizagem ter sido realizado pela experiência e leitura.

Figura 15
Exemplo de Fragmento de Entrevista
Analisada Segundo o Atlas Ti em Letra Areal 16



As dificuldades de utilização deste e outros programas, por deficientes visuais, levaram a que não se abandonassem os procedimentos manuais, assim como a transformação dos diagramas apresentados na forma textual.

3.1.1.5. – Três fases de codificação

A codificação inicial, nesta tese designada por aberta, é o primeiro passo da análise, com a divisão de dados em pedaços, nos quais se procuram incidentes, aos quais se atribui um nome e através do método comparativo a

descoberta de padrões, através dos quais se identificam as possibilidades conceptuais. Glasser (1978) analisa fazendo perguntas, um pouco como quem está a observar um acontecimento, Strauss & Corbin (1990, 1998) utilizando um paradigma de codificação. A principal tarefa está em identificar as categorias e as suas tarefas, sendo que inicialmente esta tarefa parecerá redundante, mas com o tempo afunilará e ganhará sentido. De uma forma geral, a codificação nesta fase é denominada aberta porque o objetivo é o levantamento de todas as possibilidades.

A codificação intermédia, nesta tese seletiva/axial, para Glasser (1978), é denominada por seletiva e em Strauss & Corbin (1990) por axial. Seletiva porque se procura a categoria central que vai organizar todas as outras categorias. Axial, porque procura estabelecer as relações entre conceitos. O método comparativo está presente em todas as fases e após ter identificado as categorias e as suas propriedades, torna-se necessário estabelecer as relações entre conceitos. Glasser preocupa-se em descobrir a categoria central constituindo uma teoria substantiva (Glasser, 2005). Esta é tal como qualquer outra teoria (Birks & Mills, 2011 pp. 112 – 113) é “*explanatory scheme comprising a set of concepts related to each other through local patterns of connectivity*”. Por outras palavras, as categorias e suas propriedades apresentam relações entre si

com carácter explicativo mas a teoria final não é suficientemente abstrata. Para Strauss & Corbin (1990) trata-se apenas em identificar a categoria central e delimitar o estudo. Em comparação a codificação aberta limita-se a identificar as categorias e suas propriedades, enquanto na codificação intermédia comum às duas abordagens, procura-se seleccionar os elementos principais de uma teoria. Interpretando isto, quer dizer que quando se parte para o campo apenas com uma pergunta de partida ou um problema e se propõe criar teorias a partir de dados, é o constante método comparativo que vai revelando categorias, suas propriedades e as relações entre estas delimitando naturalmente a teoria (Glasser, 1998, Strauss & Corbin, 2008).

A codificação avançada, aqui reclassificada como seletiva/teórica, corresponde ao que Glasser (1978, 2005), chama de codificação teórica e Strauss & Corbin (1998) de seletiva. Em comum há uma preocupação com a integração teórica. É necessário em qualquer dos casos refinar, aperfeiçoar os dados. Glasser (2007) tem como preocupação principal dar um carácter abstrato às categorias e suas propriedades, através da comparação com a literatura comparando os dados com esta e utilizando as famílias de códigos, aumentando o seu alcance conceptual e representatividade. Para Strauss & Corbin (2008) há a

necessidade de refinar os dados assim como verificar os resultados do estudo. A verificação faz-se voltando ao campo confrontando os resultados com os participantes ou verificando se as categorias e suas propriedades presentes na teoria produzida correspondem aos dados, voltando ao campo se necessário para mais aperfeiçoamentos. Em qualquer dos casos interpreta-se esta fase como a necessidade natural de dar uma forma final, formalizada, cristalizada no tempo, para fins de apresentação de resultados de um trabalho científico.

Em termos de codificação há mais dois ramos de *Grounded Theory*: o ramo construtivista de Charmaz (2006, 2014) e o ramo de Clarke (2005). Charmaz (2006, 2014) divide a codificação em quatro fases: *Initial Coding*; *Focused Coding*; *Axial Coding*; e *Theoretical Coding*. Como se pode verificar junta o melhor de Glasser e Strauss e acrescenta às três fases o *Focused Coding* que, corresponde a dar uma especial atenção aos códigos mais frequentes. É mais uma ferramenta utilizada para ajudar a distinguir o que é mais importante em termos de categorias que são mais relevantes em termos de futura construção teórica. Quanto a Clarke (2005) há apenas codificação em dois passos codificação aberta e axial, ou de uma forma mais geral um constante processo de condensação de códigos ficando apenas aqueles que são mais importantes (Miles, Hubermann & Saldaña, 2014).

3.1.2. Integração teórica

A integração teórica, para Strauss & Corbin (2015, p. 188), é uma estrutura composta por uma categoria central com as categorias, suas propriedades dimensões num constructo teórico denso, teoricamente explicativo. Segundo estes autores e de uma forma geral na *Grounded Theory*, é feita através da descoberta da categoria central, o recurso a *memos* ou memorandos e a utilização de diagramas.

Na forma Straussiana e Glasseriana a integração com a criação de teoria apresenta-se de forma diferente. Para Strauss & Corbin (1990,1998) a generalização e formalização está associada a uma teoria substantiva enquanto em Glasser (2007a) está ligada a uma teoria formal. Em ambos os casos está presente o problema da generalização e a questão da formalização da teoria.

3.1.3. Utilização de *memos*

Um *memo* ou memorando segundo Glasser (2014, p. 2) são registos onde se armazenam os conceitos emergentes e as ideias teóricas, Strauss & Corbin (1990a. p.10) completam a ideia universal segundo os quais sem estes não há integração teórica. Permite ao investigador seguir todo o processo analítico associado à descoberta de teoria.

Não existem grandes divergências entre os diversos autores, quando se abordou o tema da codificação é importante compreender que os *memos* acompanham todas as fases da investigação. São livres e pessoais, não são para colocar nos trabalhos científicos ou mostrar a alguém. Servem para descobrir e ajudar a descobrir as categorias, suas propriedades, estabelecer relações entre estas, descobrir a categoria principal e as hipóteses que vão surgindo dos padrões emergentes (Glasser, 2014). Para Strauss & Corbin (2015) um pouco como os códigos, podem ser divididos, sorteados e sistematizados podendo ser transformados em diagramas, de natureza analítica que podem conter todas as tarefas que lhes estão associadas. Numa classificação simples distinguem-se *memos* e *summary memos*. Estes últimos resumem as contribuições sobre uma dada categoria e podem levar à categoria central.

Charmaz (2014) junta as contribuições dos diversos dois autores, especifica dividindo-os em *memos* iniciais e *memos avançados* numa ideia que há um aperfeiçoamento constante destes. Em termos organizativos, devem fazer parte de um diário de campo e guardados num banco de dados, para mais tarde, em caso de necessidade, rever. Não existem *memos* inúteis.

3.1.3.1. Utilização de diagramas.

O que é que são diagramas? Dey (1993, p. 201) apresenta um diagrama a ser utilizado como um instrumento *“Where we are dealing with complex and voluminous data, diagrams can help us to disentangle the threads of our analysis and present results in a coherent and intelligible form”*. Esta citação indica que um diagrama é uma representação gráfica que apresenta aspetos distintos da análise e resultados de uma forma coerente e inteligível.

Numa forma mais clara Ullman & Bentler (2009) numa referência aos *Structural Equation Model* com a utilização de modelos em forma de diagrama, e afirma:

“they allow researchers to diagram the hypothesized set of relationships – the model. (...) are helpful in clarifying a researcher’s ideas about the relationships among variables. (...)are illustrated (...) Measured variables, also called observed variables, indicators, or manifested variables, are represented by squares or rectangles” (Ullman & Bentler, 2009, p. 432)

A citação precedente, vem das metodologias qualitativas, mas descreve bem o que é um diagrama e como se apresenta. É um modelo onde se apresentam as relações entre variáveis, de uma forma gráfica através de quadrados ou retângulos ligados entre si por linhas ou setas.

Nas metodologias qualitativas Maxwell (2013, p. 54) apresenta as diversas formas que um diagrama pode tomar, na língua inglesa, *concept mapping*, *conceptual framework*, *integrative diagram* traduzidos como mapa conceitual, quadro conceitual e diagrama integrativo. Em comum, procuram tornar visível e desenvolver uma teoria. Morse & Maddox, (2014) além dos elementos já indicados, referem que os diagramas permitem avaliar facilmente o processo de investigação, revelando erros, elementos em falta. Como representação gráfica é uma forma de simples apreensão e organização. Segundo estes autores há muitas formas de fazer diagramas, nem sempre claras. Recomendam a utilização de *flowcharts*, ou fluxogramas.

Aparentemente, parece que não há desvantagens, na utilização de diagramas. No entanto, Dey (1993, p. 202) aponta que se tiverem muitos detalhes podem parecer confusos, se forem demasiado complexos tornam-se inacessíveis. Por outro lado, a simplicidade é atraente, mas forçar a esta pode levar a impor uma ordem que não corresponde à realidade. A simplicidade e clareza não podem estar dissociadas da condensação e comparação de categorias, e como é evidente, dos processos de investigação que lhes estão associados.

Nesta tese, considera-se tal como o proposto por Dey (1993), que é preciso justificar muito bem a utilização de

diagramas. São um instrumento de avaliação, de deteção de problemas, de expor problemas e uma forma de apresentar dados de uma forma simples e perceptível quer para o investigador quer para o leitor mas têm ser fieis aos contributos dos participantes e não uma mera simplificação.

Para Glasser (1998), os diagramas devem ser utilizados quando se dividem e organizam os *memos*, quando revelam as categorias; suas propriedades e relações entre estas na descoberta de teorias:

“A diagram should only be used, if at all, it emerges during sorting memos. (...) when sorting to emerge the integration on the categories and properties into a theory, a diagram will simply give a visual of theory connections. The substance of connection in the theory will be written in the text.” (Glasser, 1998, p. 91)

Facilmente se percebe que na *Grounded Theory* Clássica, o centro da análise não passa por diagramas, mas sim por *memos* e na forma de texto. Segundo Glasser (1978, p. 82), modelos muito elaborados nunca se tornam fundamentados porque escondem e diluem a relevância. Ao fazer um diagrama, o investigador está a criar uma imagem mental dos elementos teóricos, carregando consigo preconceções. Ao inverso, quando escreve e verbaliza o conteúdo está a tornar-se consciente destas e consegue distinguir o que compõe a sua teoria. A lição que se tira desta leitura é que nunca se deve

apresentar um diagrama sem que este esteja acompanhado com um texto explicativo com o seu sentido teórico.

Pelo contrário Strauss (1987, p. 22) recomenda a utilização de diagramas é recomendado e definido como “*Integrative diagrams, a visual device which also furthers cumulative integration along the full course of the research*”. Facilmente se depreende que estes servem para integrar a teoria e acompanhar o processo de investigação. O mesmo autor acrescenta que os diagramas permitem dar uma visão clara de onde se está na investigação, dão uma direção aumentando a confiança ao investigador e incluem os diversos elementos analíticos. Devem ser vários mas não numerosos, realizados sempre que necessário. Corbin (Strauss & Corbin, 2015) após o falecimento de Strauss em 2006, nos desenvolvimentos integra *memos* e diagramas no processo de investigação indicando que não estão separados. A um memo está associado um diagrama, sendo que não limita as suas funções nem a sua utilização. A mesma autora (Strauss & Corbin, 2015, p. 271 - 274) utilizando os termos “*Refining the Theory*” e “*Validating the Scheme*” indica que os diagramas se transformam num esquema integrativo que tem de ser aperfeiçoado e validado.

Juntam-se agora as contribuições de Charmaz (2014) e Clarke (2005) no que respeita aos diagramas, pouco diferem

da abordagem de Strauss. Charmaz (2014, p. 219) citando Williams & Keady²⁵ (2012) indica que estes permitem representar a experiência subjetiva presente na “*story line*” que permite identificar, descrever e formalizar a história presente na pesquisa. Numa crítica à versão de Strauss sendo que a matriz condicional e consequencial pode ajudar mas forçar também numa direção preestabelecida. Quanto a Clarke (2005, pp. 102 - 108) utiliza mapas situacionais, especificamente *Relational Analysis Using Situational Maps* nos quais aspetos, ou categorias importantes são unidos por círculos e linhas. É uma forma simples de apresentar aspetos complexos.

3.1.3.2. - Procura da categoria central.

A categoria central é transversal a todas as formas de *Grounded Theory*. Para Corbin (Strauss & Corbin, 2015, p. 188) “*is the concept that is abstract and broad enough of all participant in the study*”. Por seu lado Glasser (1998) refere que

“*The core category relates to most others categories and their proprieties, since through these relations the core category accounts for most of the ongoing behavior in the substantive area being researched.*” (Glasser, 1998, p. 135)

As duas citações indicam que a categoria central é um conceito abstrato e alargado que está presente nas contribuições dos

²⁵ Williams, S. & Keady, J. (2012). Center stage diagrams: A new method to develop constructivist grounded theory -late-stage Parkinson's disease as a case exemplar. *Qualitative Health Research*, 12(2): 218 - 238

participantes e organiza as restantes categorias e suas propriedades dando coerência à construção teórica.

Strauss & Corbin (1998) indicam que não podem existir duas categorias centrais, mas apenas uma. Tal situação significaria duas teorias diferentes. Não é estranho que três das obras fundadoras da *Grounded Theory* de Glasser & Strauss (1965, 1968, 1971) têm por base o mesmo tema, a morte e a forma como famílias, pacientes e pessoal médico lidam com esta circunstância. Não só revelam o problema da saturação mas também a presença de várias categorias passíveis de se tornarem a categoria central.

Mas como se chega lá? Dey (1999, 108 – 112), refere que em Glasser, dentro das categorias encontradas, são desenvolvidas aquelas que estão relacionadas com a categoria central, enquanto Strauss identifica a categoria central através da linha da história presente nos dados. A história conceptual de como categorias, propriedades e dimensões surgem relacionadas nos dados, como os conceitos são descritos, e apresentados num dado contexto.

3.1.4. – Construção e descoberta de teoria

A grande preocupação da *Grounded Theory*, é a descoberta de teoria. Isso está presente na obra fundadora de Glasser e Strauss (1967, p. 2) quando afirmam “*address ourselves to the equally important enterprise of how the*

discovery of theory from data, systematically obtained and analyzed in social research-can be furthered". A pergunta que fica é: Que teoria é esta que se está a falar?

Numa perspetiva quantitativa, Creswell (2014, p. 54) com base em Kerlinger²⁶ (1979) apresenta-a como “ *um conjunto de constructos ou variáveis inter-relacionadas que formam proposições ou hipóteses que especificam as relações entre variáveis*”. A teoria tem o papel condutor da pesquisa com um carácter explicativo e preditivo de como as variáveis se relacionam, entre si, num modelo de análise onde se vão testando as hipóteses presentes na literatura. Numa observação geral pode-se afirmar que todas estas relações e enunciados são de natureza abstrata e formal.

Na pesquisa qualitativa, em geral, (Rossmann, & Rallis, 2012) tal como nas metodologias quantitativas, as teorias são utilizadas como um quadro teórico como guia a pesquisa. A grande diferença é a forma como a teoria é utilizada (Creswell 2014, pp. 64 - 65), nomeadamente para intervir socialmente e reconhecer que o investigador com sua experiência, e características faz parte da pesquisa. Presente está a indução analítica (Robinson, 2000) na qual as hipóteses são o ponto de partida sendo constantemente reformuladas e ajustadas. A

²⁶ Kerlinger, F. N. (1979). *Behavioral research: A conceptual approach*. New York: Holt, Rinehart & Winston

teoria produzida é sempre limitada e relativa, relacionada com os participantes.

No caso da *Grounded Theory*, Saldaña (2011, p. 115), define-a como “*a methodology – an analitic process of constantly comparing small data units through a series of cumulative coding cycles to achieve abstraction and a range of dimensions to emergent categories’ properties.*” Esta citação refere-se à produção de teoria.

Há uma discussão entre os conceitos de teoria formal e teoria substantiva. Nesta tese parte-se da noção de que, independentemente do nome que lhe dão, qualquer teoria implica a formalização dos resultados em termos abstratos. Miles, Hubermann & Saldaña, (2014, pp. 292 – 293), utilizam o termo “*Making Conceptual/Theoretical Coherence*” para afirmar a necessidade de ligar factos e agrupá-los em padrões compreensíveis e abstratos. A necessidade de transformar factos em padrões revelando contraste e variação:

“(...) *from the field to the concepts. The steps are (a) establishing the discrete findings, (b) relating the findings to each other, (c) naming the pattern, and (d) identifying a correspondent construct. We are making conceptual “additions” to the observed data to make them applicable more broadly.*”(Miles, Hubermann & Saldaña, 2014, p. 293)

O trabalho de análise tem por fim, a transformação das descobertas em conceitos, para que estes possam ser

aplicados de forma abrangente. A formalização, a abstração é algo que não pode ser evitado.

A discussão entre teoria formal e teoria substantiva resulta na divisão dos dois fundadores em 1990: Glasser na Universidade de Colômbia faz avanços ao nível da análise quantitativa e qualitativa e Strauss trabalha na vertente da Escola de Chicago, mais qualitativa (Carrero, Soriano & Trinidad, 2012).

Como perceber a divisão? Corbin (Strauss & Corbin, 2015, p. 63) recorrendo à obra fundadora de *Grounded Theory*, (Strauss & Corbin, 1967) apresenta o tema como os diferentes níveis de teoria, como substantiva, médio alcance ou formal. Teoria substantiva é uma teoria associada a uma área substantiva, mais ligada a um grupo ou local de estudo. As teorias formais são mais densas, permitem uma visão mais abrangente e mais alargada. Ambas estão interligadas.

Glasser (2007, p. 4) define teoria formal, como “*FGT is a theory of a SGT core category’s general implications generated from, as wide as possible, other data and studies in the same substantive area and in other substantive area in other substantive areas.*”. FGT corresponde a *Formal Grounded Theory*, teoria formal e *SGT Substantive Grounded Theory*, teoria substantiva. A ideia central é que há uma codificação substantiva que leva a uma teoria ligada à área substantiva em

estudo, mas que não é suficientemente abstrata, daí a necessidade de dar elementos substantivos em elementos teóricos. O mesmo autor (Glasser, 2001) indica que o fim da *Grounded Theory* é a conceptualização e a geração de teoria sendo que esta é a forma de generalização porque as abstrações estão além do tempo, lugares e pessoas.

Mas porquê teoria substantiva em Strauss? Há que voltar à primeira edição (Strauss & Corbin, 1990, p. 174) em que o acento é colocado a nível de área substantiva, o acento está numa matriz condicional/consequencial, onde o contexto e o fenómeno são contextualizados. A teoria formal é atingida quantas mais situações estiverem estudadas.

A teoria formal, em Glasser (2007), surge quando se atinge a saturação teórica a nível substantivo e se descobriu a categoria central. Torna-se então necessário refinar as categorias, quer comparando-as umas com as outras assim como com literatura a relevante, integrando os dados. O termo codificação teórica indica isso mesmo, procura-se dar nomes às categorias mais abstratas colocando em evidência a construção teórica e as hipóteses presentes nos dados.

Mas que teoria está presente nesta tese? Prefere-se falar apenas em teoria, porque, na fase final do trabalho torna-se necessário formalizar os dados apurando-os, refinando os resultados, dando-lhes uma forma científica para os devolver

ao mundo académico - é a fase de integração teórica. Afirma-se aqui, que a sua natureza qualitativa está sempre ligada à área substantiva.

3.1.5. Questões de validade e fiabilidade

A validade e a fiabilidade apresentam-se como elementos presentes nas Ciências Sociais. Numa perspetiva quantitativa, segundo D’Ancona (1998), procura-se saber se os conceitos e seus indicadores são válidos e fiáveis para passar no teste empírico. A validade procura saber se os indicadores correspondem ao conceito que pretendem medir. A fiabilidade se estes são suficientemente estáveis e consistentes para serem exequíveis no campo.

Na pesquisa qualitativa, encontraram-se várias versões de como o tema é abordado. Creswell (2013) apresenta oito versões. Aquelas que estão presentes nesta tese são as de Lincoln & Guba (1985) e desenvolvimentos desta por Lincoln, Lynham & Guba (2011).

Na primeira versão Lincoln & Guba (1985, pp. 290 - 331) preferem os termos “*Trustworthiness*” em que o trabalho realizado tem de ter “*True value*” e as descobertas ou resultados devem corresponder aos participantes e seu contexto, “*Applicability*” porque tem de ser aplicável noutros contextos, “*Consistency*”, porque ao voltar ao mesmo contexto ou similares e aos participantes a inquirição pode ser replicada,

“*Neutrality*” porque o investigador deve centrar-se nas contribuições dos participantes e elementos do campo, não nas suas motivações, crenças e perspetivas.

A validade assim como a fiabilidade correspondem à credibilidade, transferibilidade, dependabilidade e confirmabilidade. É importante referir que a credibilidade está associada à correspondência com o que acontece no campo, dado que as hipóteses não são estáticas e vão-se ajustando. Todo o trabalho tem que passar necessariamente pelo crivo dos pares a nível académico, e se os dados e os resultados correspondem ao contexto podem ser transferíveis para o campo. A dependabilidade e confirmabilidade, significam que nas abordagens qualitativas, o centro está no campo, mas são os métodos e as técnicas que lhes dão consistência. Neste sentido, é necessário registar todos os elementos de forma a poder reconstituir a lógica do trabalho para que outros possam avaliar o seu conteúdo.

Por último o que Creswell (2013) utiliza por referência a Lincoln, Lynham & Guba (2011), em que ideia central é que a validade é algo externo à própria pesquisa. Refletindo um pouco sobre este texto, e outros, o objetivo das teorias, metodologias, métodos e técnicas é capturar a realidade, logo, a validade é externa a todo trabalho científico. Neste sentido fala-se em validade no sentido de autenticidade, relação ética

com os participantes, de dar voz aos participantes e de reflexividade no sentido que o investigador é o principal instrumento de investigação. O investigador deve ser como um cristal à luz claro, transparente e autêntico.

E na *Grounded Theory*? É necessário que a questão omnipresente, é a questão da verificação com a utilização de teorias, proposições, asserções a serem testadas no campo, mais rígidas na pesquisa quantitativa, flexíveis e alteráveis na pesquisa qualitativa. A *Grounded Theory*, tem na sua origem a seguinte ideia (Glasser & Strauss, 1967, p. 7) “*mandate for generating theory, to help provide a defense against doctrinaire approaches to verification, and to reawaken and broaden the picture of what sociologists can do with their time and efforts*”. Esta citação indica que na base desta forma de ver, pensar e sentir a investigação, está a criação de teorias não doutrinárias e abertas

Para Glasser (1998) os dados são verificados continuamente, porque todas as fases da pesquisa, acontecem em simultâneo. Se o investigador for rigoroso na aplicação do método comparativo, da amostra teórica e sensibilidade teórica não precisará de mais verificações.

A questão da validade da *Grounded Theory* Clássica, está no rigor com que aplicou os métodos no terreno, transformando as contribuições em conceitos abstratos num

processo caracterizado pela sua “*grab, fit, relevance, workability, and integration*” (Glasser, 2007, p. 61). No caso da forma Straussiana (Strauss & Corbin, 2015, pp. 342 – 346) quando se fala em validade e fiabilidade, significa que os resultados correspondam ao que se passa na realidade estudada, com credibilidade, confiança, rigor, cientificidade e aplicabilidade.

3.1.6. – Opções de análise de dados

A principal preocupação até ao momento foi de apresentar os diversos elementos e questões presentes na análise dos dados. Importa afirmar que acentua-se aqui o carácter qualitativo que junta contribuições de várias metodologias qualitativas, em que a *Grounded Theory* em todas as suas formas deram um carácter organizador e uma lógica baseada na ideia de *Mixing methods in a qualitatively driven way* (Mason, 2006; Morse, 2009).

Quer em termos metodológicos quer em termos de análise, foi-se aprendendo fazendo, no campo, face a situações concretas, pelo que mesmo com a opção pela *Grounded Theory* a abordagem, humildemente, é uma tentativa de aproximação, sendo que se defende, que para fazer esta ou outra opção metodológica é preciso fazê-lo de raiz. O desenho de investigação assim como a análise tem em conta os pedidos

do júri do Relatório de Investigação, o campo e as características da investigadora.

A opção de análise dos dados parte do princípio de que as divisões na análise são artificiais (Miles, Hubermann & Saldaña, 2014). O investigador anda de trás para a frente codificando e recodificando, mesmo quando julga que o trabalho de campo acabou (Charmaz, 2014; Strauss & Corbin 2008). Em termos de codificação voltou-se à obra fundadora de Glasser e Strauss (1967) em que a preocupação em dar um nome a cada fase é um aspeto menor. Quer Glasser (1998) quer Strauss (Strauss & Corbin, 1990) apesar de todas as diferenças concordam no fundamental e no contexto desta tese ambas complementam-se. Nesta complementaridade, face às mudanças de objeto, dificuldades do campo de investigação e da investigadora misturam-se as duas correntes centrais da *Grounded Theory* com a codificação: Aberta, Axial/Seletiva e Seletiva/Formal.

Gibson & Hartmann (2014), apresentam estes momentos que se compõem, por: (1) exploração de categorias, (2) descobrir as suas propriedades (3) integração, redução e concentração da teoria à volta das categorias maiores. Mas não há três, quatro, cinco ou seis fases, existirão tantas até se atingir aquele momento (Miles, Hubermann & Saldaña, 2014) em que há elementos suficientes para agrupar categorias com

as suas propriedades, outras tantas em que se consegue distinguir a categoria central. De revelar que a primeira codificação teve uma preocupação hermenêutica (Gadamer, 1996) perceber o que os participantes estavam a dizer e os códigos iniciais refletem isso. Toda essa codificação foi sendo substituída por codificação mais abstrata e adequada à pesquisa, mas foi fundamental para compreender os interlocutores.

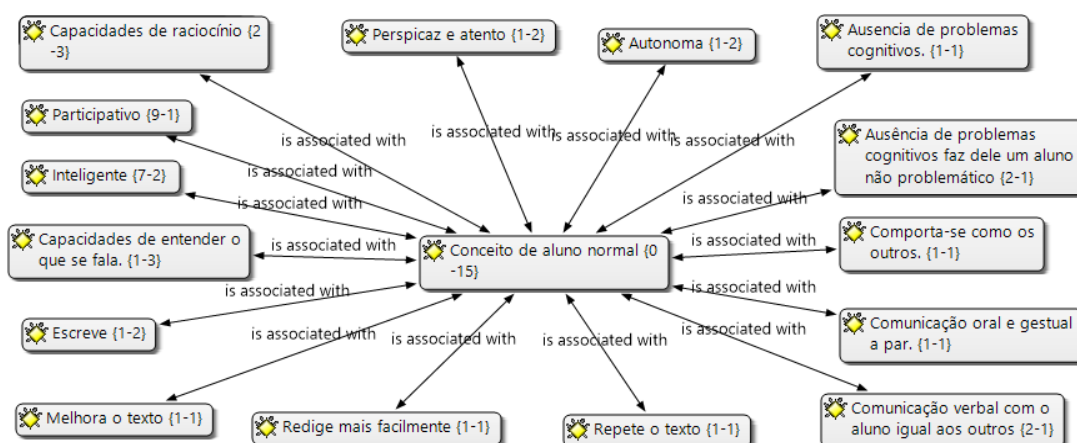
Por motivos de dificuldades do trabalho de campo em conciliar, a recolha, a análise e a consulta da literatura relevante, criou-se uma prioridade, que foi primeiro chegar aos participantes adaptando as técnicas de recolha ao campo. Em segundo lugar, transcrever as entrevistas e analisá-las o mais depressa possível. Por último, consultar a literatura, que de uma forma muito próxima da *Grounded Theory* Classica se deixou para o fim quando a categoria central se revelou (Glasser, 1992, 1998, 2007), devolvendo os resultados à comunidade académica, como Pandit (1996) refere.

3.2. – Apresentação de resultados

Outro problema colocado é a acessibilidade dos programas informáticos. O exemplo apresentado a seguir (figura 16) é um diagrama de um conceito em desenvolvimento.

As letras são demasiado pequenas para que as veja, e quanto mais elementos tiver, maior é o espaço que ocupa e necessariamente levará a uma redução do tamanho de imagem. Em termos práticos para que sejam visíveis terão de ocupar o espaço de uma página, o mesmo é dizer em relação a outro tipo de representações gráficas.

Figura 16
Exemplo de um diagrama em Atlas.ti



Na *Grounded Theory* Clássica utiliza-se principalmente o texto com o recurso a citações, dado que não se recomenda o uso de diagramas. Strauss (Strauss & Corbin, 2015), Charmaz (2014) e Clarke (2005) usam-nos não só para acompanhar a pesquisa, como para apresentar dados, o que é uma vantagem em termos de compreensão de conteúdos.

A solução apresentada é recorrer a outra forma gráfica referenciada por Miles, Huberman & Saldaña, (2014) semelhante à utilização de matrizes, ou condensar os

elementos de um diagrama sem elementos desnecessários tendo em conta a acuidade visual da investigadora, transpondo-os manualmente para outros tipos de programas informáticos, que o permitam fazer de forma mais adequada (por exemplo, a figura 9). Com o recurso apenas ao Microsoft Word com a utilização de tabelas. O que quer dizer que existem muitas opções de apresentação de dados, as principais diagramas, matrizes, quadros e formas textuais

A atitude presente na análise e apresentação dos dados, pretende garantir a simplicidade e a parcimónia da *Grounded Theory Clássica* (Glasser, 1998), e o pragmatismo de Strauss & Corbin (2008) e Clarke (2005) com a apresentação de temas complexos de uma forma perceptível e evidente.

Capítulo 4 - Análise e discussão dos dados recolhidos

4. Análise e discussão dos dados recolhidos

A organização dos dados reflete duas perguntas. Uma mais geral: Como é que os docentes trabalham com os alunos com Paralisia Cerebral? E uma mais específica: Quais são as estratégias utilizadas no ensino de alunos com Paralisia Cerebral? Além destas perguntas base desta tese, existem outras que não foram o investigador que as colocou, mas sim os participantes. Por exemplo uma pergunta que surge nas intervenções de docentes do Ensino Regular “Tenho uma turma muito grande como consigo dar atenção ao aluno com Paralisia Cerebral?” e os docentes da Educação Especial “Como utilizar os meios que disponho para que o aluno possa utilizar o máximo da sua capacidade aprendizagem”? Num problema mais premente “Como é que o integro e incluo na sala de aula?”

Na análise e a apresentação dos dados estão as perguntas base da *Grounded Theory* (Glasser, 1978, 2001) que adaptando ao contexto em estudo são: Quais são as principais preocupações dos docentes com alunos com Paralisia Cerebral? Como as resolvem? Qual é a categoria central, ou aspeto que é o centro das suas preocupações? Em que diferem e se assemelham as suas preocupações, assim na forma como as resolvem?

Para compreender um pouco a estrutura da apresentação os dados, é necessário ter em conta a estratégia de inquirição

presente nas entrevistas, estruturada pelo guião de entrevista, que corresponde aos aspetos mais comuns quer da profissão docente quer da deficiência. Embora possa haver alguma ponte com elementos presentes na teoria, correspondem a aspetos práticos da vida da docente investigadora que são o ponto de partida conforme sugere Strauss & Corbin (1998, p. 135) e se explicita no quadro 8.

4.1. – Junto dos professores do regular

4.1.1. A complexidade da função docente

A análise das respostas, às questões: “O que faz um docente do regular e quais são as suas atividades em concreto?” Permitiu identificar uma categoria de análise relacionada com a *complexidade da função docente*. A ideia central presente é que as funções efetivas são mais que o mero ensinar e que mesmo este ato envolve uma considerável complexidade.

A figura 17 aparenta uma falsa ideia de simplicidade. Aqui estão presentes os principais elementos, isto é, uma categoria que exprime a ideia central presente em todas as outras categorias à sua volta. A figura presente é muito

descritiva, para melhor compreensão e apreensão da situação complexa. Uma das expressões que mentalmente foi dita quando se olhou para o quadro completo das respostas foi “*É complicado ser professor*”.

Os diagramas presentes, no geral, nas setas que apresentam relações entre as variáveis, encontram-se numa ordem invertida, as propriedades em direção das variáveis a que correspondem e estas em direção às variáveis com maior poder conceptual, pois o processo está invertido e são os dados que dão origem a conceitos.

A ideia presente nesta figura, reflete variações de situações com que um docente pode deparar-se ao longo da sua carreira. Para compreender a variação de situações é necessário ter em conta que um docente que responde que apenas dá aulas e outro que no conjunto das suas atividades acumula funções nomeadamente dirigentes, podem vivenciar níveis de complexidade diferente

4.1.1.1 – Funções Gerais dos Docentes do Ensino Regular

A primeira categoria que se associa à complexidade são as funções gerais. As funções gerais encontram-se presentes ao longo de todas as entrevistas. No entanto, poucos as referem diretamente sem as misturarem com outros aspetos. Ilustra-se aqui com um *memo* sumário presente na figura 18, o qual diz:

Quadro 8
Elementos Básicos Presentes nos Dados
e na Condução de Entrevista

Elementos básicos	Observação
Elementos Sociodemográficos	Caracterização dos entrevistados para fins de amostra, conforme as normas dos estudos académicos
Elementos Socioprofissionais	Saber qual é a experiência profissional dos docentes e ligação ao local de trabalho.
Caracterização do docente	Compreender o trabalho do docente em todos os seus aspetos.
Caracterização da turma	Saber que aspetos podem afetar o trabalho do aluno/a com Paralisia Cerebral e as dificuldades dos docentes neste contexto.
Experiência em Educação Especial	Perceber até que ponto os docentes estão familiarizados com a deficiência, para ter um ponto de partida para o diálogo.
Experiência em Paralisia Cerebral	Perceber a experiência profissional dos docentes com alunos com Paralisia Cerebral.
Caracterização do aluno com Paralisia Cerebral	Caracterização dos alunos pelos docentes, perceber como aqueles são vistos e que dificuldades se colocam a quem leciona.
Estratégias dos docentes	Perceber como os docentes adaptam o ensino às características do aluno em concreto.

Continuação...

Quadro 8

Elementos Básicos Presentes nos Dados e na Condução de Entrevista.

Elementos básicos	Observação
Formação	Perceber como é que docentes aprenderam a trabalhar com alunos com Paralisia Cerebral e equipamentos associados.
Comunicação	Perceber como esta comunicação é efetuada nos casos mais graves de Paralisia Cerebral, quando há alunos que não comunicam oralmente,.
Tecnologia	Perceber até que ponto a tecnologia é utilizada, como, e que importância lhe é atribuída.
Família	Saber se o aluno pertence a uma família que colabora ou não nos seus progressos escolares, e se o docente é influenciado, direta e indiretamente, por aquela.
Inclusão/integração	Perceber até que ponto os alunos com Paralisia Cerebral participam nas atividades da sua escola e estão inseridos na turma.
Coordenação	Perceber como os docentes coordenam formalmente e informalmente o seu trabalho quando em comum têm um aluno com Paralisia Cerebral
Acessibilidades	Avaliar se existem acessibilidades funcionais na escola..
Organização escolar	Identificar que avaliação é feita pelos docentes sobre a qualidade da organização escolar

Figura 17
Complexidade da Função Docente do Professor
do Ensino Regular

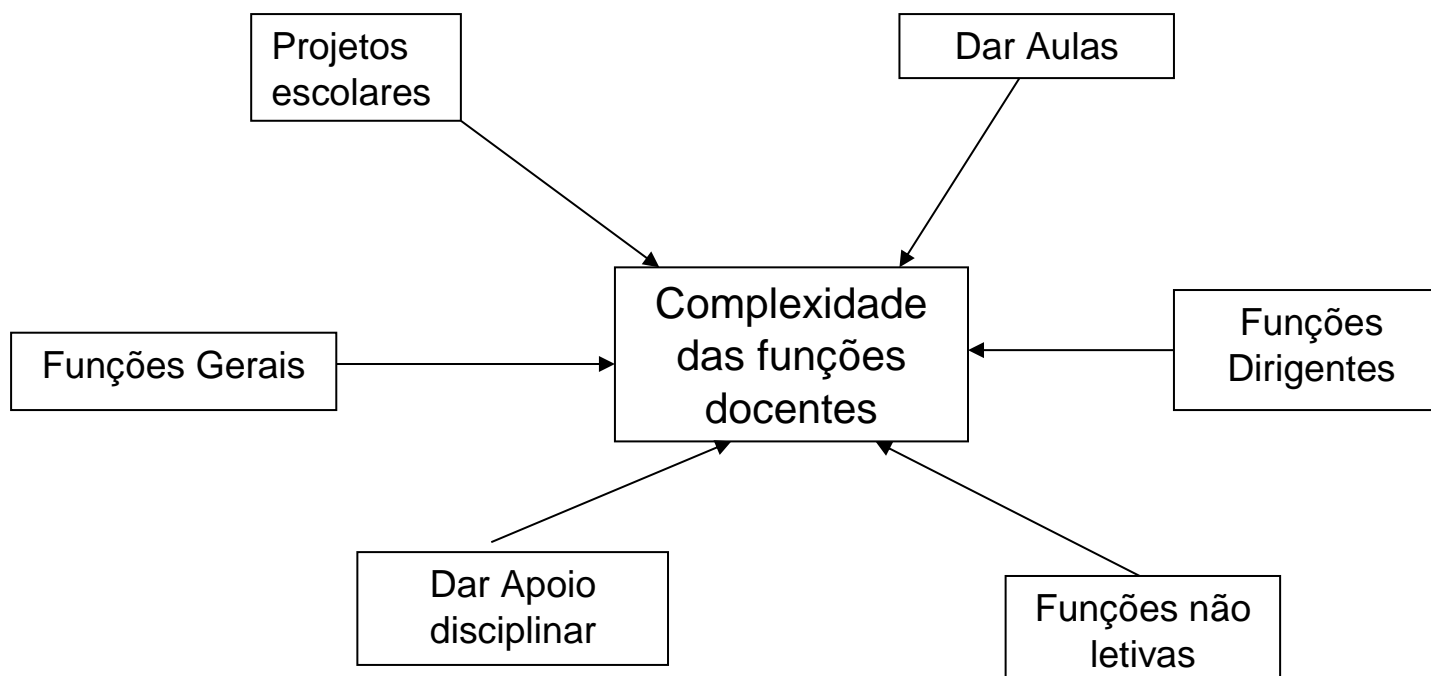


Figura 18

Memo Funções Gerais dos Docentes do Ensino Regular

As funções gerais dos Docentes do Ensino Regular correspondem aos aspetos mais centrais das funções docentes no contexto da turma. Estão presentes nos verbos: lecionar, formar, gerir, educar e ensinar.

É possível encontrar inúmeras referências ao longo das entrevistas, nomeadamente, no campo das preocupações dos docentes, com termos como o ensinar. Há uma especial atenção a uma figura central no processo educativo, o Diretor de Turma, que acentua as funções de gerir e lecionar em simultâneo.

Colocados podem-se observar repetidamente a palavra lecionar:

“dou aulas de Língua Portuguesa a essa turma” E.D.R. nº 3, p. 22.

E, de uma forma mais geral de uma forma muito lacónica simplesmente:

“Dou aulas” E.D.R. nº 44, p. 23.

O termo dar aulas que é uma categoria central só por si foi verificado 25 vezes.

Os quatro temas: formar, gerir, educar e ensinar surgem associados ao Diretor de Turma:

“As funções a mais óbvia é ensinar, formar, é educar, gerir, porque sou diretor de turma, não é?” E.D.R. nº 2, p. 26.

O termo gerir torna-se muito claro quando numa afirmação surge:

“A turma, em Educação Física, é muito trabalhadora, muito empenhada com alguns grupos de amigos e alunos em que há ali alguma fricção, mas é fácil de gerir e eles trabalham muito bem.” E. D. R. nº 35, p. 24.

Numa dimensão além da turma na relação com as famílias.

A gestão é mais complexa porque em questão está não só lidar com a conflitualidade e todos os problemas na sala de aula mas também com os encarregados de educação.

Educar para comportamentos sociais adequados é a quarta categoria que surge:

“Já têm alguns comportamentos muito desenvolvidos; têm alguma dificuldade em cumprir regras, isto na parte comportamental.” E.D.R. nº 2, p. 28

“Eles foram sendo “domesticados”. O problema da turma é que eles são muito faladores, aquela conversa miudinha que perturba. Mas é uma turma simpática, afável, agradável”. E.D.R. nº 36, p. 24

“Eu estou a ver o caso do “António” e disciplina de Educação Visual, pegar em algo visual que ele pudesse comentar dentro das Artes Visuais ou pudesse ter conhecimento, por exemplo artes visuais”. E.D.R. nº 36, p. 40.

A ideia principal está associada à indisciplina assim como à aprendizagem de regras do que é estar numa sala de aula, mas também criar o gosto pela disciplina.

O termo ensinar confunde-se com o termo lecionar. De facto, o termo tem um sentido mais vasto que ultrapassa a turma como decorre das seguintes citações:

“As funções, a mais óbvia é ensinar” E.D.R. nº 2, p. 26

“A turma era uma turma heterogénea em termos de aproveitamento, tinha alunas muito interessadas, muito trabalhadoras e depois tinha alguns alunos, especialmente rapazes, muito preguiçosos e muito pouco trabalhadores. Muito pouco empenhados. Mas era uma turma muito simpática com uma relação afetiva com os professores muito boa, era uma turma muito agradável de lecionar.” E.D.R. nº 28, p. 27

“Para além de dar aulas, sou diretora de instalações, sou delegada, e além das aulas tenho o SEI, tenho aulas de apoio.” E.D.R. nº 16, p. 16

“Por tentativa e erro. Vejo que algo não funciona, ou que ele está a ter dificuldades em compreender alguma coisa, repito de forma diferente, escrevo de forma diferente, aumento a letra. Não há nenhuma estratégia que considere cientificamente comprovada como sendo eficaz. Eu vou tentando perceber, ao longo do tempo, como é que ele funciona em termos de raciocínio.” E.D.R. nº 36, p. 34.

A primeira citação indica que a atividade central de todo o docente é ensinar. Em seguida, todo o trabalho de gestão do interesse dos alunos. A terceira afirmação, remete a multiplicidade de funções na sala de aula e fora do âmbito da

sala de aula, com cargos administrativos, apoio ao estudo de alunos que necessitem de aulas de apoio. Na última está presente, a necessidade de adaptar o ensino alunos com Paralisia Cerebral, tentando perceber o que se facilita com a compreensão das matérias pelos alunos.

Formar, apresenta poucos elementos. O termo no contexto tão específico como a sala de aula é evidentemente associado à aprendizagem, da qual se indica a seguinte citação:

“Na parte de trabalho, portanto na parte aprendizagem, é uma turma que apesar de ter a parte comportamental como já disse com alguns problemas é uma turma muito criativa, é uma turma que quando se consegue motivá-la trabalha muito bem e acho que não há assim nada mais a dizer.” E.D.R. nº 2, p. 28.

Nesta citação o que a torna interessante e pode ajudar a compreender as restantes, é que o principal objetivo dos docentes para além de ensinar ou lecionar é também motivar para que os alunos tenham interesse pela aprendizagem.

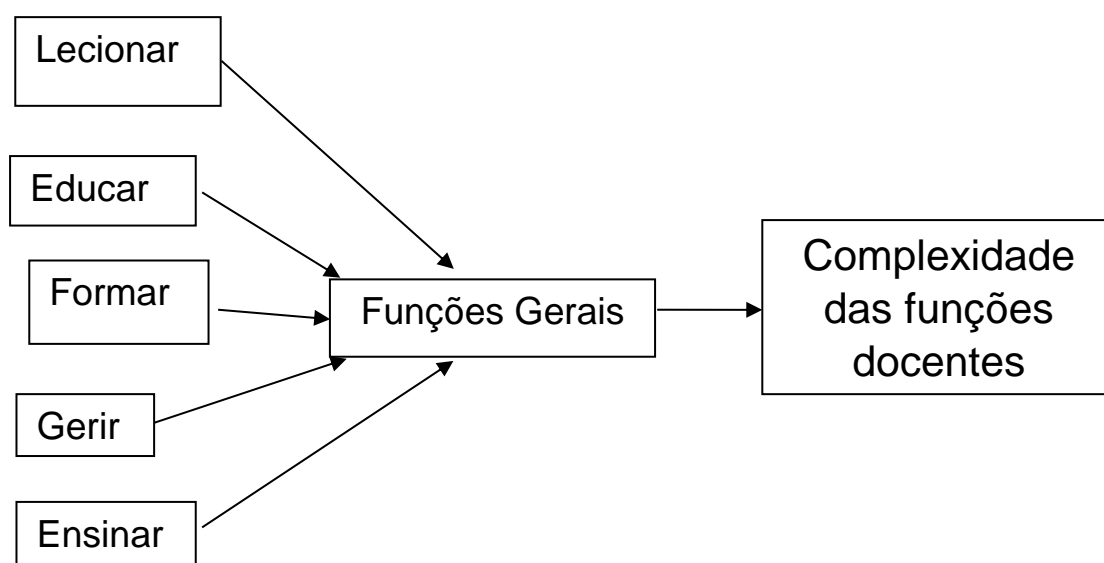
Mas o que se tira em termos mais abstratos e que indicia em termos teóricos? Observe-se a figura 19

A figura 19 que é a extensão da figura anterior, apresenta-se a nível muito substantivo, próximo do que é o centro do trabalho dos docentes em termos mais teóricos e abstratos. Observe-se então a sua versão mais abstrata na figura 20. Pode-se verificar que o centro da função docente

está no termo ensinar o que implica, educar posturas da sala de aula, motivar para a aprendizagem, gerir os aspetos que influem direta e indiretamente na sala de aula, mas que o ato de ensinar pode acontecer noutros contextos.

Figura 19

Funções gerais dos Docentes do Ensino Regular



4.1.1.2 – Funções dirigentes

As funções dirigentes, são mais uma categoria que emerge da resposta à questão que faz um docente do regular, além de dar aulas. Estas funções envolvem cargos, que colocam os docentes a um nível superior hierárquico com responsabilidade, quer na organização do funcionamento da escola ou agrupamentos, quer a nível de recursos humanos equipamentos, atividades e conteúdos. De uma forma geral,

não é difícil encontrar que entre os entrevistados, mesmo que não tendo atualmente estes cargos, já os experimentaram.

Os dados fornecidos, pelos entrevistados são de natureza puramente descritiva, muitas vezes listam as funções que exercem, sem aprofundar, mas é importante perceber a dinâmica do trabalho do docente que afeta direta e indiretamente num nível mais amplo, o funcionamento de uma sala de aula e o trabalho do aluno com Paralisia Cerebral.

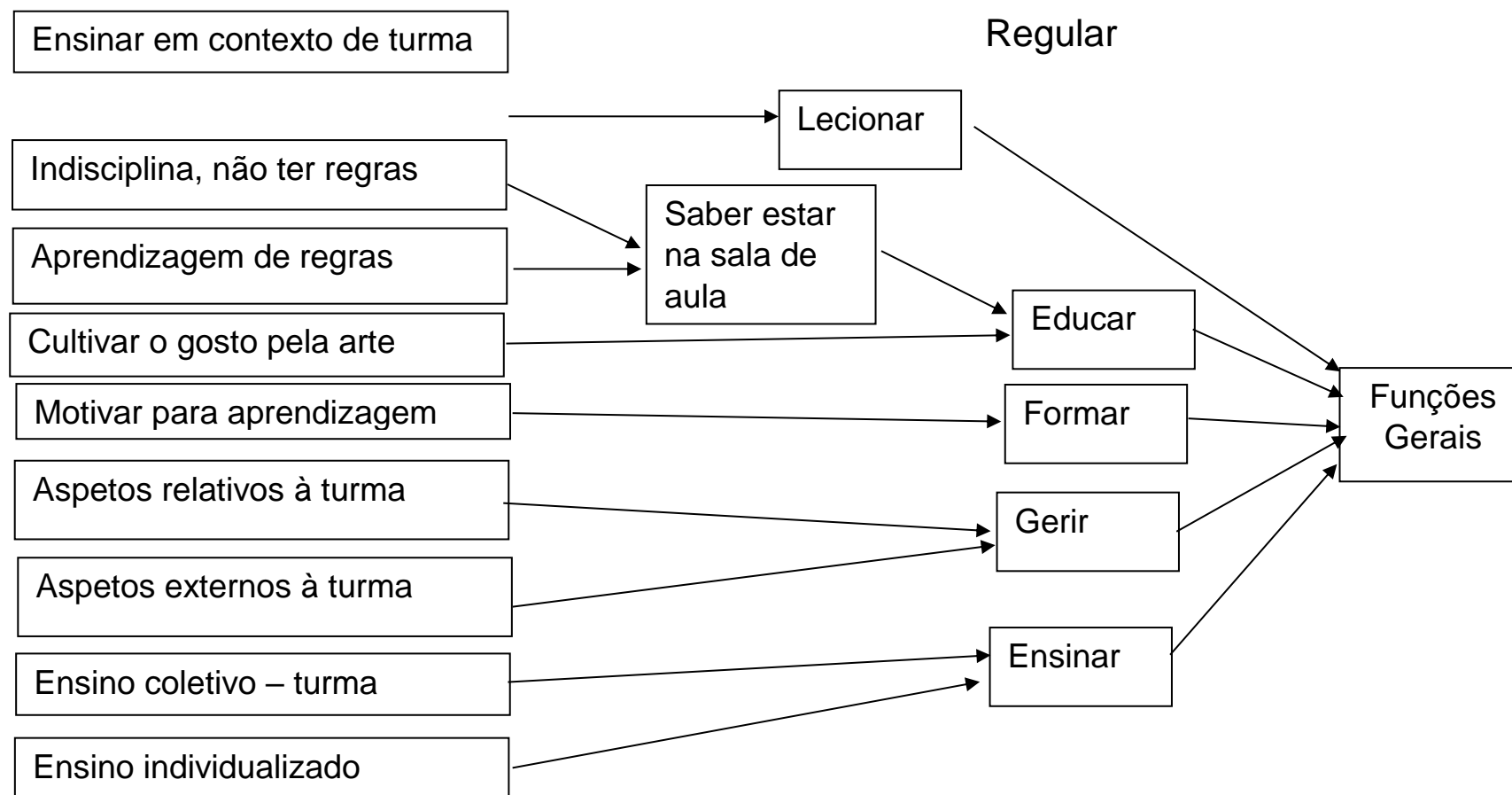
Neste quadro está presente a primeira categoria associada às funções dirigentes que são a coordenação e subcoordenação de vários aspetos da instituição escolar. Observem-se as principais afirmações dos entrevistados.

A coordenação na área disciplinar é um aspeto complexo envolvendo as diversas tarefas e atividades num agrupamento escolar. O exemplo que se segue é de uma docente que é coordenadora do grupo disciplinar de Português do 1º Ciclo.

“Para além de dar aulas, no agrupamento onde estou, sou coordenadora do grupo disciplinar de Português do 1.º Ciclo, que me compete apresentar ao corpo docente as metas e as estratégias novas em relação à disciplina de Português, e fazer as ações de formação compostas pelo Ministério na Faculdade de Letras portanto estas ações foram feitas durante o último ano. Portanto, sou eu que vou promovendo as ações no agrupamento ao nível do Português, e vou dinamizando pequenas atividades com as colegas na área do Português.” E.D.R. nº 41, p. 22.

Figura 20

Abstração das Funções gerais dos Docentes do Ensino



Analisando a citação anterior, a primeira ideia é “*Para além de dar aulas*”, a principal função de um docente é dar aulas sendo que todas as outras atividades se organizam em torno deste aspeto. A pergunta que se faz é então: O que é que faz um coordenador da área disciplinar? A resposta é “...*que me compete apresentar ao corpo docente as metas e as estratégias novas em relação à disciplina de Português...*” significando que em questão está a preparação do ano letivo em termos de conteúdos. A esta junta-se um segundo elemento quando afirma “*fazer as ações de formação compostas pelo Ministério na Faculdade de Letras portanto estas ações foram feitas durante o último ano. Portanto, sou eu que vou promovendo as ações no agrupamento ao nível do Português*” indicando que esta função tem um carácter de promoção de formação profissional, necessário à aplicação do currículo nas aulas, e por último e “*vou dinamizando pequenas atividades com as colegas na área do Português*” fazer atividades associadas à disciplina na escola numa função de dinamização da escola. Em suma apresenta uma função de organização de conteúdos, formativa e de dinamização da escola.

Quadro 9
Funções Dirigentes dos Docentes do Ensino Regular

Funções Dirigentes	Coordenação e Subcoordenação	Área disciplinar
		Ano que leciona
		Pedagógica
		Área de atividade
		Um ciclo de ensino
	Direção/Presidência	Estabelecimento
		Conselho Geral
		Instalações
		Escola

Um segundo elemento indicado, é coordenação do ano que leciona, neste caso não há uma resposta desenvolvida, mas reitera-se a atividade principal dos docentes quando afirma:

“Para além de dar aulas, estou como coordenadora do 4º ano.” E.D.R. nº 33, p. 22.

O terceiro elemento, é a coordenação pedagógica em que, descritivamente, afirma:

“Para além de ter um grupo turma, já tive numa escola como coordenadora pedagógica...” E.D.R. nº 43, p. 22.

O que revela esta citação de especial é que atualmente o entrevistado já não tem quais quaisquer funções de direção, mas que já as teve no passado, indicando que tais funções não são um aspeto pontual na vida profissional de um docente.

O quarto elemento encontrado é a coordenação da área de atividade. Um exemplo foi dado na primeira citação, a coordenação da área de Português. Encontram-se outros exemplos como a coordenação de um Departamento ou de um ciclo de ensino.

“Este ano não tenho assim outras funções para além de dar aulas. No ano passado fui coordenador do Departamento de Expressões.” E.D.R. nº 38, p. 22.

“Para além de dar aulas sou coordenadora do 1º Ciclo do agrupamento.” E.D.R. nº 37, p. 22.

A coordenação de estabelecimento é outro aspeto a que se faz menção.

“Para além de dar aulas, já exerci o cargo de coordenadora de estabelecimento durante 6 anos”. E. D.R. nº 39, p. 22.

A segunda categoria relaciona-se com presente, os cargos de direção/presidência, que são cargos de coordenação que implicam tomada de decisões executivas.

“Para além de dar aulas, sou subcoordenadora do Departamento de Ciências Físico-químicas, e sou elemento do Conselho Geral, e no Conselho Geral exerço a função de presidente.” E.D.R. nº 22. p. 27.

A riqueza desta afirmação está na acumulação de funções presentes num docente, sintetizando: dar aulas, sub coordenação de departamento disciplinar e Presidência do Conselho Geral.

“Sou subcoordenadora e diretora de instalações.” E. D.R. nº 17, p. 24

Mais uma vez observa-se a acumulação de funções, mas o que se destaca da afirmação é a responsabilidade por equipamentos e edifício, o que ultrapassa o campo do ato de ensinar e do ensino, mas de todos os aspetos a este associado.

Por último a coordenação/direção de uma escola, no caso, não é uma função que o participante esteja a exercer atualmente, mas é uma função possível, para o docente.

“Para além de dar aulas, já exerci o cargo de coordenadora de estabelecimento durante 6 anos. Também já fui diretora duma escola de ensino privado há uma série de tempos”; E. D.R. nº 39, p. 22

É importante afirmar que estas categorias não fazem parte da categoria central, nem são o centro das preocupações, mas que no caso de cargos de coordenação e direção como mais tarde se vai demonstrar têm uma incidência sobre os recursos e opções dos docentes de alunos com Paralisia Cerebral.

4.1.1.3 – Dar aulas

Dar aulas é o centro da atenção e preocupação dos docentes, também é o centro do trabalho do docente do regular. A complexidade da função docente revela-se neste aspeto, com todas as suas variáveis.

Esta categoria principal tem aspetos comuns e indissociáveis das características dos docentes, onde vão ser desenvolvidos com mais pormenor, daí que a visão presente esteja ligada aos fatores que tornam o trabalho dos docentes mais simples ou mais complexo.

Observe-se a figura 21 que apresenta sete aspetos associados a fatores associados à complexidade do ato de dar aulas. O primeiro é lidar com a instabilidade profissional. Tendo por base o quadro 6, recorda-se que 19 entrevistados têm menos 20 carreira.

Observe-se o que diz a citação mais evidente que ilustra esta situação

“Ora as minhas funções como docente, começaram há 18 anos letivos atrás, apesar de eu ser professora contratada. Eu profissionalizei-me, portanto fiz aquilo que é chamado o curso do ramo de Formação Educacional em História, na faculdade de Letras e, desde então, tenho estado sempre a lecionar. Já dei vários níveis, e apesar de ser professora do regular tenho tido sempre, integrados nas minhas turmas, alunos com algumas deficiências, uns deles com multideficiência, os outros com alguma adequação, ainda do antigo 319, depois passou para o 3 de 2008. Tenho experiência sobretudo em 3º ciclo, apesar de já ter lecionado, por uma boa meia dúzia de anos, muitos ciclos, ensino recorrente, secundário e básico, portanto noturno, embora ainda hoje exista. O ano passado tive a minha primeira experiência porque acumulei com EFAS, (Educação e Formação de Adultos) do secundário.”
E.D.R. nº 39, p. 22

A análise desta citação vem apresentar a situação de muitos docentes. Ser professora contratada, com 18 anos de antiguidade, tem passado pelos vários níveis de ensino, com experiência a nível da deficiência integrada na turma, abarcou até o ensino de adultos. A frase *“Tenho experiência sobretudo em 3º ciclo, apesar de já ter lecionado, por uma boa meia dúzia de anos, muitos ciclos, ensino recorrente, secundário e básico, portanto noturno, embora ainda hoje exista.”* indica que há um esforço constante de adaptação a novos lugares na procura de atingir a segurança profissional. A complexidade presente está

na necessidade constante de um processo de adaptação a cada lugar novo por onde passa.

O segundo aspeto consiste em lidar com situações imprevistas, atípicas e invulgares que surgem no contexto da turma. Nas afirmações dos participantes encontrou-se uma, em que este afirma:

“Enquanto no Teatro trabalho com metade de cada turma, metade da turma de cada vez na Educação Musical trabalho com os 28 alunos ao mesmo tempo, o que torna mais difícil essa execução prática e tomar a atenção sobre eles.” E.D.R. nº 5, p. 25

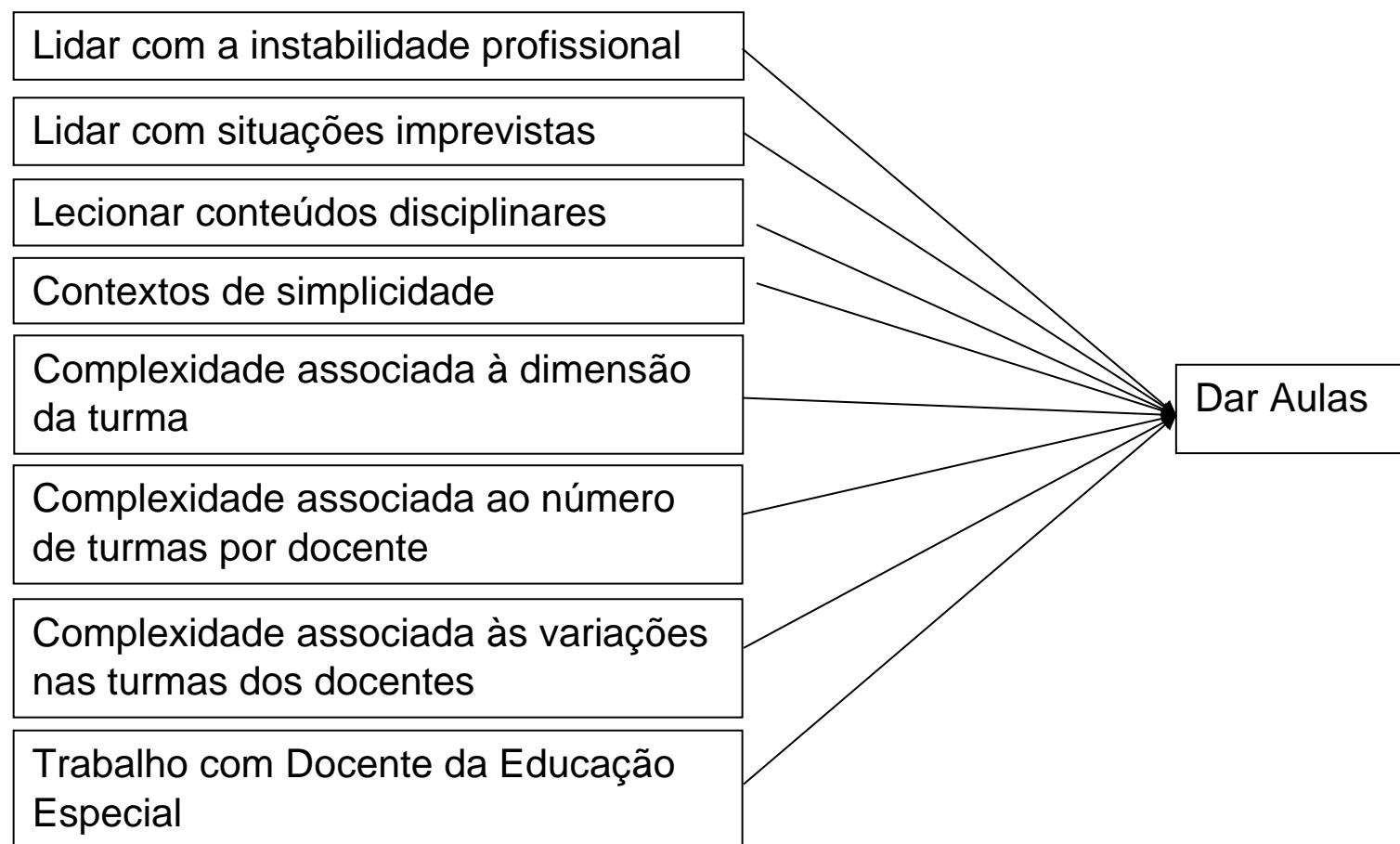
Lecionar conteúdos disciplinares é o terceiro ponto. Não é um elemento que por si só indique a complexidade, reitera sim a noção que o centro da atenção dos docentes do regular é lecionar. Encontraram-se duas citações que falam deste aspeto:

“Como docente, dou aulas, sou diretora de turma, dou aulas de EVT, da Área de Projecto, e como Diretora de Turma dou Formação Cívica. Em EVT lecionamos os conteúdos da disciplina e em Área de Projeto também desenvolvemos projetos, trabalhos sobre diferentes.” E.D.R. nº 4, p. 23

O quarto elemento, foi denominado por contextos de simplicidade, apresenta os aspetos que simplificam o trabalho dos docentes, correspondem à especialização numa dada disciplina e com uma situação de não existirem outras funções associadas.

Figura 21

Aspetos Associados à Complexidade do Ato de Dar Aulas



Das afirmações recolhidas encontraram-se três que indiciam este conteúdo em que os códigos são: Lecionar apenas uma disciplina, turmas do mesmo ano, sem outras funções além de dar aulas.

Lecionar apenas uma disciplina apresenta esta citação:

“Neste momento, neste ano letivo só Português. (...) É assim, eu tenho sido subcoordenadora da disciplina de Francês nesta escola e fui durante vários anos. O ano passado, por questões de necessidade, a direção pediu-me que fizesse uma alteração, e passasse a ser subcoordenadora da disciplina de Português e portanto este ano estou mais ligada ao Português. Por essa razão, por causa dos programas novos, desse tipo de coisas que tivemos de introduzir, de facto, programas novos e é preciso um trabalho mais, enfim mais ponderado, não é, mais objetivo, mais estudado”. E.D.R. nº 27 P. 23 e 27

O conteúdo da afirmação acima apresenta uma docente que durante anos lecionou duas disciplinas do seu grupo disciplinar, mas que por motivos de assumir um cargo de coordenação, foi importante especializar-se.

O código turmas do mesmo ano, surge com duas citações. Apresenta-se apenas uma, porque o conteúdo é semelhante.

“As funções, tenho sete turmas, todas do 7º ano, tenho algumas turmas na maioria delas de 28 alunos mas algumas, como neste caso a deste aluno, são turmas mais reduzidas, por óbvias razões.” E.D.R. nº 15, p. 21

Em ambos os casos juntam-se dois fatores, a mesma disciplina e o mesmo ano, surgem não das afirmações em si

mas do contraste com a citação anterior, em que se permite uma menor variação e especialização a vários níveis tipo de alunos, programas escolares.

O código - *sem outras funções além de dar aulas* - apresenta duas citações:

“Este ano não tenho assim outras funções para além de dar aulas. No ano passado fui coordenador do Departamento de Expressões. Cessei a minha função no ano passado. Este ano não tenho qualquer função. Fui nomeado recentemente avaliador externo. De maneira que é a única atividade que vou ter este ano”. E.D.R. nº 38, p. 22.

Neste presente ano letivo só leciono a disciplina de História e também a disciplina de Educação para a Cidadania nos Curso de Educação e Formação. Sou Diretora de Turma e é só”. E.D.R. nº 32, p. 22.

A primeira citação faz o contraste entre uma situação em que tinha outras funções e apenas o facto de dar aulas, não é o que diz que é uma mera descrição e a comparação implícita. A segunda citação faz uma correção ao facto de que existem cargos inerentes ao facto de lecionar e fazem parte desta função, podendo ser atribuídos a qualquer docente, está-se a referir a ser Diretor de Turma, que nos Docentes do Regular tem certa de 19 referências ao longo de todas as entrevistas.

“Precisava de saber o que se pode fazer com estes meninos, porque eu não faço a mínima ideia. E para além disso, acho que precisava de ter uma turma mais pequenina para lhe poder dar mais atenção. Eles são 27”. E.D.R. nº 35, p. 38

“Primeiro ter uma turma reduzida, que é o que a lei prevê e é fundamental. Depois ter sempre em atenção, acho que aqui foi tido, o enquadrar destes alunos na turma, que também é fundamental. Porque se nós tivermos uma turma que tenha ambiente, com alunos que queiram aprender e que saibam estar em sala de aula, portanto aí já sobra tempo para o professor poder acompanhar estes alunos, o que aqui nem sempre acontece. A turma é muito grande e eles são agitados e conversadores, e temos que estar sempre ali de pedra e cal para portanto o comportamento e conseguirmos sempre o silêncio e o ambiente de apreensão de conhecimentos, o que nem sempre acontece. E depois menos tempo para este tipo de alunos, não é?” E.D.R. nº 32, p. 36

É uma citação completa que junta as duas vertentes, turma reduzida, turma grande, parte-se de algumas frases que se podem apresentar sob a forma de diagrama:

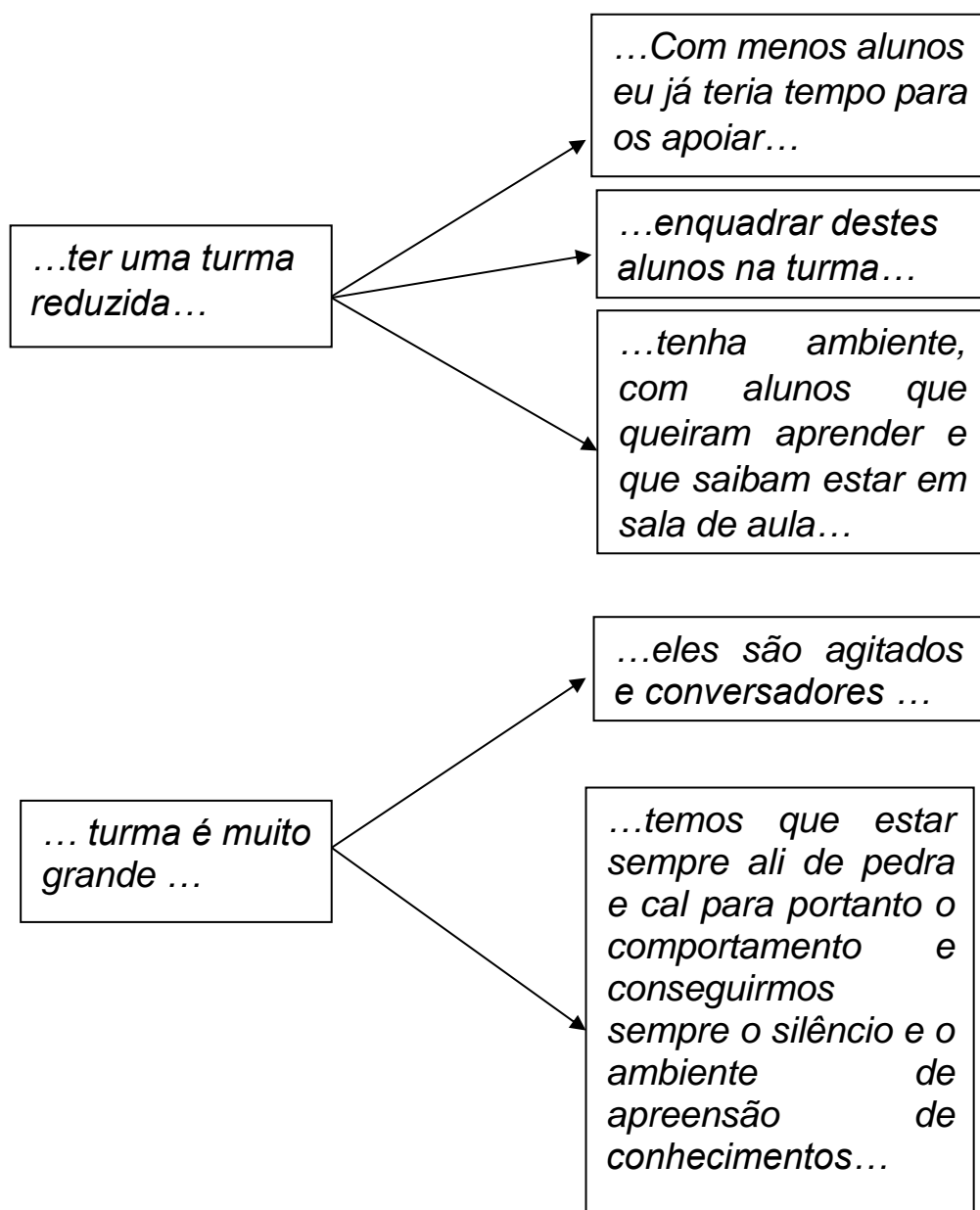
A afirmação refere-se à integração de crianças com Paralisia Cerebral na sala de aula, mas abstraindo este facto uma turma pequena permite integrar melhor os alunos porque tem mais tempo para estes, permite criar um ambiente que favorece à aprendizagem e disciplina. Numa turma grande, para obter o mesmo resultado é necessário estar sempre atento, logo menos atenção a alunos com necessidades específicas.

O sexto ponto é a complexidade associada ao número de turmas por docente. É uma categoria descritiva, e que só por si, não tem valor conceptual conforme a citação que se segue:

“Portanto tenho 11 turmas, são muitas turmas, são muitas turmas e é difícil porque são turmas muito grandes.”
E.D.R. nº 5, p. 25

Figura 22

Diagrama das Relações Presentes na Afirmação
do Parágrafo 36 da Entrevista Docentes do Regular
nº 32 Sobre Turma Grande e Turma Reduzida



A noção presente é que não é o número de turmas a cargo que torna o ensino mais complexo, mas sim a dimensão da turma.

A sétima categoria, é a complexidade associada às variações nas turmas. Em termos conceptuais, dir-se-ia que a complexidade aumenta quanto mais elementos estão presentes e mais estes variam em relação à atividade de lecionar. Neste ponto estão presentes três propriedades, dar aulas a turmas que já se acompanha há vários anos e mais que uma disciplina, e de várias dimensões, conforme as seguintes citações:

“...este ano uma turma que já trago desde o 5º Ano e agora no 6º Ano também portanto sou diretor de turma, dou aulas de Língua Portuguesa a essa turma e às outras três turmas dou aulas de Inglês portanto tenho quatro turmas este ano...” E.D.R. nº 7, p. 22

“As funções, tenho sete turmas, todas do 7º ano, tenho algumas turmas na maioria delas de 28 alunos mas algumas, como nesta caso a deste aluno, são turmas mais reduzidas, por óbvias razões”. E.D.R. nº 15, p. 25

Encontraram-se quatro fragmentos de texto, a que se pode atribuir estas três categorias, vários anos *“...o 5º Ano e agora no 6º Ano...”*, várias disciplinas *“...dou aulas de Língua Portuguesa a essa turma e às outras três turmas dou aulas de Inglês...”* e turmas de várias dimensões *“...algumas turmas na maioria delas de 28 alunos mas algumas, como nesta caso a deste aluno, são turmas mais reduzidas.”* Pouco se pode ir

mais além, neste aspeto, são afirmações descritivas que ganham sentido numa relação com outras.

O trabalho com o Docente da Educação Especial, é o oitavo elemento associado à complexidade do ato de dar aulas. Mas qual é a importância destes docentes no trabalho com o Docente do Regular na sala de aula?

“É um bocado muito complicado muitas vezes gerir o grupo tendo depois de fazer com o “Manuel” um trabalho diversificado. Realmente a professora do Ensino Especial, que tanto trabalha com ele, em contexto de sala de aula, que é muito bom. Mas realmente, eu acho que devia ser mais permanente. Portanto devia ser mais vezes. Não ser só, neste caso, é 2 vezes por semana, poderia ser todos os dias, portanto um bocadinho.” E.D.R. nº 43, p. 35

O participante, expõe os problemas de ter um aluno com Paralisia Cerebral na sala da aula. A dificuldade está em gerir uma turma, e em simultâneo, fazer um trabalho adaptado ao aluno com Necessidades Educativas Especiais. É aqui que entra o Docente de Educação Especial, que dá apoio na sala de aula. O trabalho diversificado passa para o professor de Educação Especial. O seu apoio, vem auxiliar o trabalho do docente do regular, enquanto a sua ausência vem juntar mais um elemento que torna o trabalho mais complexo, a presença de um aluno ou mais com Necessidades Educativas, na turma ao qual é necessário fazer um trabalho diferenciado.

4.1.1.4 – Dar apoio disciplinar

Compreender o apoio disciplinar, é entrar nesta segunda dinâmica, de trabalhar com os alunos, individualmente, fora da sala de aula.

O apoio disciplinar nas declarações dos entrevistados reproduz-se na figura 23 onde os elementos apresentados, são de natureza descritiva pelo que apresentamos as seguintes citações:

“Para além de dar aulas, também dou apoio, aquele apoio disciplinar, também já dei apoio a uma aluna com Trissomia 21, aulas mesmo individualizadas numa escola”
E.D.R. nº 6, p. 23

“Sou diretor de turma, costumo oferecer-me voluntariamente para apoiar alunos com dificuldades cognitivas” E.D.R. nº 24, p. 31

“Tenho também serviços de apoio, Apoio Pedagógico Acrescido, e basicamente as funções são essas.” E.D.R. nº 15, p. 25.

“(...)dou acompanhamento, não atividades de acompanhamento ao estudo, e dou aulas de apoio.”
E.D.R. nº 11, p. 26

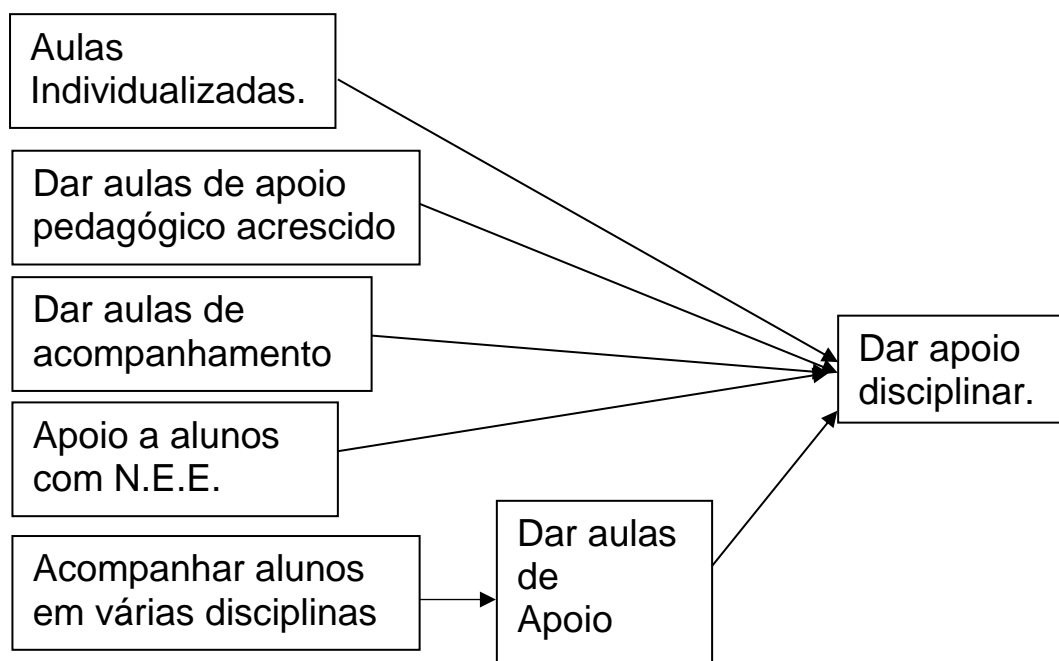
“Presentemente para além de dar aulas, sou Diretora de Turma e dou Apoios Educativos”. E.D.R. nº 25, p. 24

“(...)portanto quando deixei de ter o horário normal passei a dar aulas de apoio e depois comecei a acompanhar a “Maria” em várias disciplinas na parte das letras no 7º, 8º e depois no 9º ano.” E.D.R. nº 23, p. 26

Esta sucessão de citações indica a natureza destas atividades. Em primeiro lugar, estas acontecem fora da sala de

aula, a alunos com Necessidades Educativas Especiais, mas também no apoio acrescido a alunos que precisem deste. Podem acontecer de uma forma voluntária. Todos os docentes que afirmaram ter esta tarefa, excetuando o último, acumulam estas funções de apoio com outras.

Figura 23
Aspetos Associados ao Ato de
Dar Apoio Disciplinar



4.1.1.5. – Desenvolvimento de Atividades/Projetos escolares

Os projetos escolares são atividades realizadas ou promovidas pela escola. Os docentes podem ou não ter um cargo de coordenação neste sentido.

Para compreender, observe-se a figura 23. Esta apresenta as funções dos projetos escolares. Como anteriormente foi apresentado e repete-se que são atividades efetuadas fora da sala de aula com uma ligação ou não com as disciplinas, uma das funções mais evidentes é promover a aprendizagem como no caso da disciplina de E.V.T, que tem uma área prática através de projetos. Mas vai além deste aspeto.

A primeira propriedade é a dinamização de atividades, as citações associadas referem:

“(...) tenho algumas atividades, tinha atividades nomeadamente em relação a dinamização da biblioteca com o professor bibliotecário que não sou eu, não é, portanto apenas faço algumas dinâmizações de atividades com ele.” E.D.R. nº 24, p. 31

“Portanto, sou eu que vou promovendo as ações no agrupamento ao nível do Português, e vou dinamizando pequenas atividades com as colegas na área do Português.” E.D.R. nº 41, p. 22

A principal função é criar movimento em torno de um espaço ou disciplina. No primeiro caso é dar vida a um espaço, a biblioteca a segunda é claramente, promover uma disciplina.

O segundo aspeto é envolvimento de docentes e alunos, citação indica:

“e em Área de Projecto também desenvolvemos projectos, trabalhos sobre diferentes temas que os alunos também escolhem, outras vezes são os professores que escolhem

as escolhas dos alunos ou que impõem.” E.D.R. nº 4, p. 23

A seguinte citação fala da participação em projetos de solidariedade.

“(..) tenho trabalhos que faço com os alunos no âmbito da solidariedade, do altruísmo e da formação deles, e costumo ter parcerias com o Banco Alimentar contra a Fome e outras entidades do género para os sensibilizar para campanhas de solidariedade.” E.D.R nº 12 P. 24.

A função é sensibilizar os jovens para realidades fora da escola, para questões sociais e atitudes sociais. O terceiro e último aspeto presente são as atividades desportivas sua promoção como indica, a citação seguinte:

“e tenho o Núcleo do Desporto Escolar do voleibol, iniciadas femininas.” E.D.R. nº 35, p. 22.

4.1.1.6 – Funções não letivas

As funções não letivas são aquelas que não estão diretamente envolvidas no ato de ensinar. Anteriormente, sobre a coordenação, uma entrevistada tinha a responsabilidade do departamento de Português do 1º Ciclo, com consequências nos conteúdos lecionados. É uma atividade não letiva, mas com consequências diretas no trabalho com a turma. Aqui vão-se reportar e comentar apenas, os códigos apresentados pelos entrevistados, sendo que é uma

evidência que todos, de um modo ou outro, têm trabalho de natureza não letiva.

A figura 24 apresenta uma síntese das funções não letivas reportadas.

O primeiro verbo “ajustar” (3ª coluna da figura) às necessidades dos docentes. O caso apresentado é o de uma docente que por motivos de saúde ficou incapacitada para lidar com uma turma. Foi colocada num local onde ficou responsável por um espaço escolar. Nesta situação estão dois participantes que não lecionam.

O segundo verbo é “preparar” aulas.

“Avaliar” refere-se a ações de avaliação externa e à marcação de exames.

“Fazer ligação” com o exterior, indica que a escola é influenciada pela família, pelo que há um setor dedicado à família e a colaboração com organizações externas.

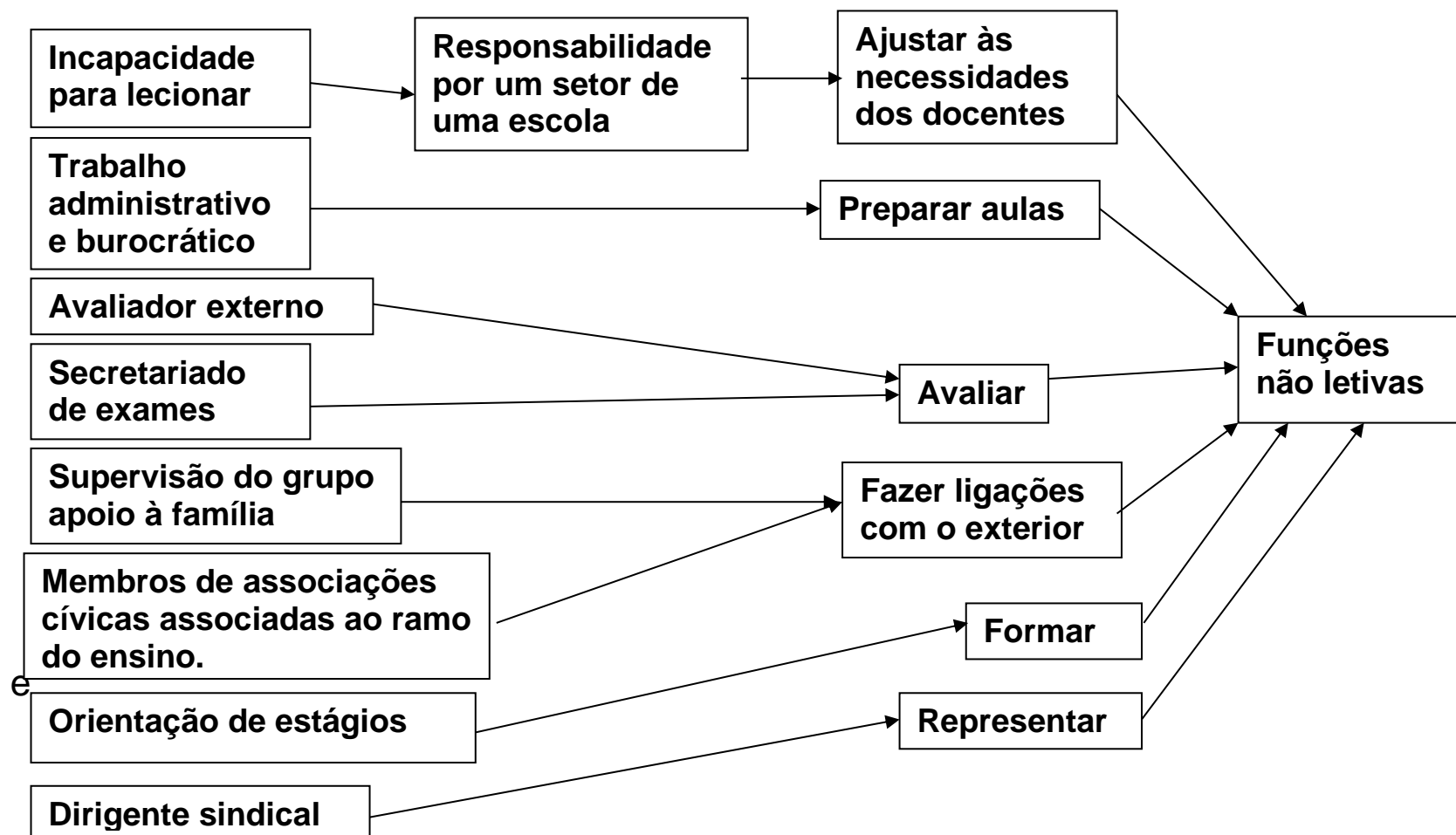
O “formar”, neste caso está associado, à formação de docentes que iniciam a carreira.

Por último, “representar” que se refere ao exercício da atividade sindical.

Neste momento é importante sintetizar, um modelo de complexidade da função docente, na sua essência e nos aspetos conceptuais. Não se quer apresentar todos os fatores, mas as ideias abstratas que apresentam.

Figura 24

Funções Não Letivas dos Docentes do Ensino do Regular



Na literatura, a questão não é nova, Santomé (2006) indica que cada vez mais os docentes veem as suas funções alargadas. Baptista (2011) acrescenta que o professor deixa de ser um mero professor mas um pilar da instituição, com uma multiplicidade de funções que vão além da escola. Mais uma vez estão presentes as três propriedades, *variação* nas situações que encontra nas turmas dentro desta e entre estas; *multiplicidade* de contextos que tem de lidar, na sala de aula, nos cargos de decisão, nas atividades, etc...; e *acumulação*, de todos estes aspetos que seriam impossíveis de representar na sua totalidade, porque se encontram interligados entre si, como uma teia de aranha.

Embora turma reduzida implique, turma pequena, o contrário pode não ser verdadeiro, o mesmo despacho (7B-2015) nos artigos 18 número, 19 número 2 e 20 artigo 2 tem que ter um mínimo de 20 alunos. O caso concreto onde as afirmações não correspondem à presença de alunos com necessidades educativas especiais, são turmas reduzidas.

4.1.2. Formação

Para progredir na carreira o docente tem de frequentar ações de formação contínua (DL 22/2014, Artigo 3), daí a sua importância, nesta e noutros trabalhos que estudem a docência.

A resposta à pergunta sobre a formação, incidiu sobre os aspetos mais relacionados com área temática e as opções iniciais, que abordam três categorias gerais, formação na tecnologia, deficiência e Paralisia Cerebral.

Quadro 10

Frequência da Formação na Educação Especial, Paralisia Cerebral e Tecnologia.

Área de formação	Com formação	Sem formação
Deficiência	1	11
Paralisia Cerebral	1	11
Tecnologia	2	22

O quadro 10 mostra que não há um grande investimento em áreas da Educação Especial e nas áreas relacionadas. Utilizou-se aqui a ideia de Strauss & Corbin (1990, 1998, 2008) da matriz condicional, consequencial onde a formação em Educação Especial inclui a formação em Paralisia Cerebral e em tecnologia.

A Educação Especial abarca todo o tipo de alunos com necessidades educativas especiais conforme se poderá observar quando se referir aos alunos com deficiência na turma e a Paralisia Cerebral é parte desta classificação.

Quanto à tecnologia, esta já faz parte da escola (Ramos, 2007) e no caso da paralisia é importante, não só ter os meios

como saber utilizá-los, sejam técnicos, docentes ou pais (Stephenson, Carter & Arthur-Kelly, 2010).

O quadro anterior indica simplesmente que as preferências de formação do Professor do Ensino Regular, não vão para esta área.

A noção que é importante ficar está presente na seguinte citação:

“(...) porque formação não temos nenhuma, portanto torna-se difícil nós não termos formação nenhuma neste domínio e termos estes alunos. Portanto, acho que começa pela formação que devia começar por aí para poder trabalhar com melhores condições estes alunos com estes problemas.” E.D.R. nº 19, p. 56.

A função central da formação é facilitar o trabalho dos alunos com necessidades educativas especiais.

4.1.2.1. Diversidade de deficiências nas turmas

A ideia inicial da investigadora, assim como na literatura, é de que a familiaridade com a deficiência, facilita a integração. De uma forma geral, pessoalmente, como docente e portadora de deficiência, parte-se da noção de que, a exclusão social da pessoa com deficiência é uma forma de racismo, tendo em comum a ideia de Wieviorka, (2002, 2002a) de que o desconhecimento do outro gera segregação enquanto o conhecimento gera integração.

A citação que se segue vem confirmar esta ideia:

“Quando o viram pela primeira vez, reagiram muito bem, muito bem. Primeiro, porque esta criança já frequentava a escola, com outra professora, mas já frequentava a escola. São miúdos que, talvez por eu gostar tanto desta área, são sempre grupos que estão muito motivados para receber estas crianças. Porque o ano passado eu tive uma criança com Trissomia 21, e eles aceitaram-no duma maneira incrível. E a própria criança fez muitos progressos só um ano em que esteve na turma.” E.D.R. nº 43, p. 51

Quis-se ainda perceber que tipo de necessidades educativas especiais estavam na turma. Tendo em conta a natureza do objeto de estudo, todos os docentes têm pelo menos um aluno com Paralisia Cerebral. O quadro 11 mostra o tipo de NEE com as quais os docentes lidavam.

Qual é a experiência dos docentes quer com alunos com necessidades educativas especiais quer, mais especificamente com Paralisia Cerebral?

O quadro 11, revela que a presença de alunos com NEE é frequente e assume problemáticas diversificadas, mas a presença de alunos com Paralisia Cerebral é rara, sendo que em muitos casos, fazem-no pela primeira vez.

4.1.2.2. – Dificuldades em lecionar

Perceber as dificuldades em lecionar passa por contextualizar que situações o docente encontra na sala de aula. Os entrevistados falam em vários termos que correspondem a categorias interligadas entre si, direta e indiretamente, por propriedades comuns. Estão presentes nove

termos: turma ótima, turma agitada, turma fraca, turma difícil, turma desequilibrada, turma criativa, turma grande, turma pequena e turma reduzida como se pode observar na figura 25.

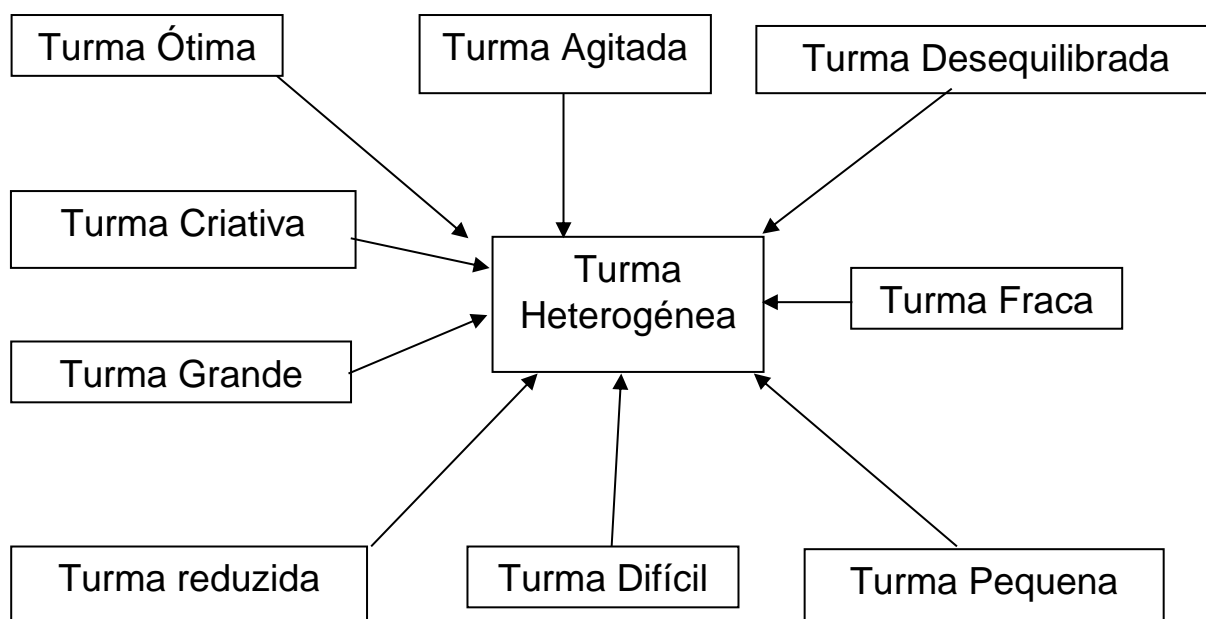
Quadro 11
Deficiências/Necessidades Educativas
Especiais na Turma

Deficiências/Necessidades Educativas Especiais	Freq.
Dificuldades de aprendizagem	2
Paralisia Cerebral	8
Trissomia 21	4
Multideficiência	1
Síndrome de Asperger	5
Baixa visão	3
Défice de atenção	4
Deficiências pouco profundas	1
Deficiência auditiva	2
Disgrafias	1
Dislexia	4
Espetro do Autismo	8
Hiperatividade	4
Défice Cognitivo	1
Problemas cognitivos	8
Síndrome de X Frágil	2

Quadro 12
Experiência dos Docentes do Ensino Regular
em Educação Especial e Paralisia Cerebral

Experiência	Com experiência em Educação Especial	N=18
	Sem experiência em Educação Especial	N= 10
	Com experiência em Paralisia Cerebral	N= 3
	Trabalha pela primeira vez com Paralisia Cerebral	N= 32

Figura 25
As Diversas Formas que Toma
o Termo Turma Heterogénea



A turma heterogénea é a uma categoria que se eleva ao valor de conceito, pode tomar uma das diversas designações associadas ao termo turma. Nas afirmações dos entrevistados

não existem turmas homogéneas, apenas variedade de situações e tipo de alunos, é importante perceber posteriormente as consequências desta variedade no trabalho dos docentes com o aluno com Paralisia Cerebral.

O primeiro termo é turma heterogénea, poder-se-á definir, conforme as citações e diagramas que se seguem, como aquela que é marcada por uma variedade de alunos com origens, problemas, capacidades, comportamentos, potencialidades e situações que se situam e se aproximam dos pontos extremos, características favoráveis e desfavoráveis.

O quadro 13 apresenta uma arrumação possível do conceito de turma heterogénea, tal como é sugerida pelos dados. A sua estrutura apresenta três colunas: Características desfavoráveis, centrais e favoráveis dos alunos. A primeira e última coluna correspondem a características que dificultam e facilitam o trabalho na turma. De facto, poucas afirmações correspondem aos extremos, mas sim a algo que se encontra entre dois pontos, não necessariamente no centro, mas ora mais à esquerda ou à direita. Isto é afirmar que os alunos possuem, aspetos positivos e negativos.

No centro a coluna indica a essência da turma heterogénea à qual se pode atribuir três palavras, variedade, diversidade e diferença. Explicitando o conteúdo, em primeiro

Quadro 13
Conceito de Turma Heterogénea

Características Desfavoráveis	Características Centrais	Características Favoráveis
<u>Regularidade dos alunos nas aulas</u> - Absentismo: Frequência irregular das aulas		<u>Regularidade dos alunos nas aulas</u> - Turma regular
<u>Família/origens sociais</u> - Famílias desestruturadas. - Desinvestimento das famílias na escola. - Falta de hábitos de trabalho, - Falta de métodos de estudo - Formas de trabalhar pouco autónomas. - Pouco empenho - Baixa motivação.		<u>Família/origens sociais</u> - Famílias presentes
<u>Aproveitamento escolar</u> - Terríveis - Sem aproveitamento - Fracas capacidades - Não estudam - Pouco trabalhadoras		<u>Aproveitamento escolar</u> - Bons alunos - Aplicados, estudiosos, Interessados, participativos, dedicados, curiosos. - Boas capacidades cognitivas - Gosto de aprender - Com bom aproveitamento - Progridem nas aprendizagens
<u>Comportamento</u> - Problemas de comportamento - Conflitos entre alunos - Comportamento irregular		<u>Comportamento</u> - Calmos - Ausência de problemas disciplinares

lugar, as turmas têm alunos com diferentes capacidades de aprendizagem; em segundo, possuem características diferentes a diversos níveis; por último, alunos diferentes, quer por serem portadores de deficiência quer por serem casos especiais.

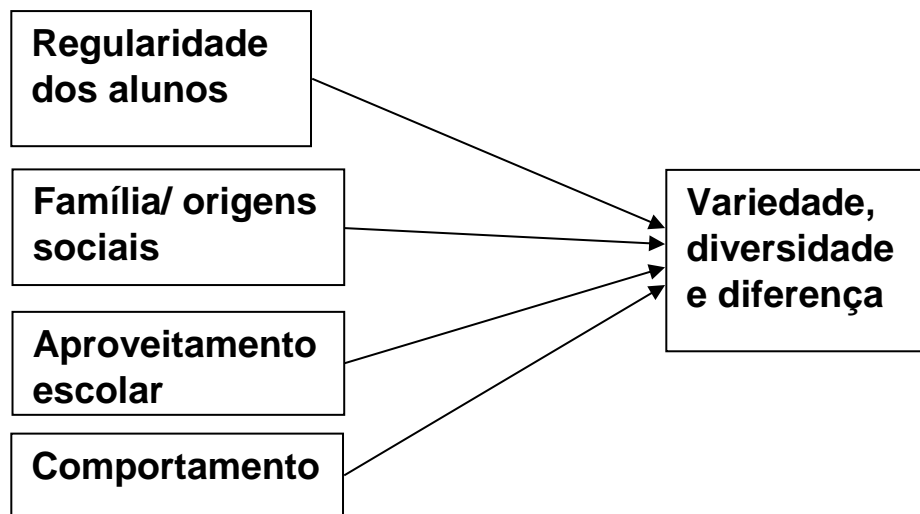
Convém fundamentar a primeira afirmação, que as situações descritas, encontram-se mais à direita ou mais à esquerda não no centro ou nos extremos

“A turma é constituída por 28 alunos, cerca de metade dos quais já são meus alunos há 3 anos, portanto desde o 7º ano. É uma turma com um aproveitamento razoável e regular, não estudam muito. Há poucos que fazem os trabalhos de casa. Há 4 ou 5 elementos perturbadores, mas não grave, de facto, de forma nenhuma. Era mais grave no 7º ano. Eles foram sendo domesticados. O problema da turma é que eles são muito faladores, aquela conversa miudinha que perturba. Mas é uma turma simpática, afável, agradável.” E.D.R. nº 40, p. 40.

Como se pode observar, é a turma que cabe nas propriedades presentes na coluna central, variedade, diversidade, e diferença, tem alguns problemas de disciplina, mas que não são graves e que o docente em questão tem capacidade de dominar. Se criasse uma linha, com características desfavoráveis e favoráveis, esta estaria entre o centro e o lado direito com as características favoráveis.

Em termos conceptuais, o lado esquerdo e direito cabem em quatro categorias referidas pelos entrevistados conforme a figura 26.

Figura 26
Quatro Categorias da
Turma Heterogénea



A regularidade dos alunos consiste na frequência às aulas, com uma relação clara como o fenómeno do absentismo, em que se apresentam duas citações:

“...tem vários problemas e tem dois miúdos que vão irregularmente, vão a algumas aulas, por exemplo à minha não vão. É uma turma que não é grande, mas é fraca.”
E.D.R. nº 16, p. 27.

“7ª ano – regular havendo alunos bastante interessados e outros menos empenhados” E.D.R. nº 18, p. 27.

A primeira citação apresenta a ideia que a turma é fraca devido ao problema do absentismo, na segunda a noção que apesar das diferenças todos acompanham regularmente as aulas.

A família é um dos pilares da comunidade escolar, a categoria tem associada o termo origem social:

“...atrever-me-ia a dizer que é quase metade, com bastantes dificuldades de vários níveis. Algumas destas dificuldades, claro como quase todas, vêm do meio familiar, são meninos que muitas vezes não estão a ser acompanhados em casa, e alguns nem sequer frequentam, esses nem sequer os conheço, são dois ou três, e muito, muito, muito pouco assíduos, maioritariamente essa parte da turma.” E.D.R. nº 13, p. 27.

“(...)como também tem alunos desinteressados, absentistas, e com famílias desestruturadas e com problemas vários” E.D.R. nº 12, p. 27.

Estas duas afirmações, fazem a ponte com os restantes códigos, ao indicar que o docente ensina, mas cabe à família incutir hábitos de estudo, acompanhar os alunos nas suas dificuldades e motivar para a aprendizagem. Quando os encarregados de educação não acompanham os seus educandos e as famílias são desestruturadas isto reflete-se na escola.

No outro lado oposto está a família presente, em que num caso referido pelos entrevistados, surge uma frase que reforça esta ideia no sentido positivo:

“Quer dizer, é assim, eu acho que a família está completamente presente. No desenvolvimento é relevante

o papel da família, porque estão sempre presentes para tudo.” E.D.R. nº 27 p. 56.

No campo do aproveitamento escolar, surgem dois termos: anos terríveis e bons alunos, o centro das afirmações cabe numa simples categoria, aprendizagem.

O termo alunos terríveis surge de um docente e designa:

“...há outros que são terríveis, terríveis quer em aproveitamento quer em comportamento.” E.D.R.nº 1, p. 28.

As restantes respostas enquadram-se nesta, estão próximas das afirmações originais onde se indica que são alunos, não que não têm capacidade de aprendizagem, mas um problema de atitude perante o estudo, ao qual estão associadas outras categorias, como o comportamento e a família dos entrevistados.

Na outra ponta do quadro, estão os bons alunos, mais uma vez, há que ter cuidado que são pessoas reais, não tipos ideais, na entrevista 40, as crianças e os jovens são naturalmente irrequietenos, mas a ideia central é:

“(..)temos realmente alunos muito bons bastante e a nível de dedicação o nível de conhecimentos, a nível de formas de trabalhar autónomo (...)” E.D.R. nº 15 p. 27.

Esta é a definição de bom aluno, é dedicado, aprende e é autónomo. Poder-se-iam colocar as restantes afirmações, que

reafirmam o centro da atividade da instituição escola e dos docentes no ensino/aprendizagem.

A última categoria é o comportamento na sala de aula, observem as seguintes citações:

“...mas tem um comportamento que dificulta um bocadinho o funcionamento das aulas e tem dois alunos a “Ana” e o “António” que são alunos que necessitam de uma atenção especial que eu não lhes consigo dar.” E.D.R.nº 15, p. 27

Esta afirmação, não indica que tipo de comportamento perturba uma aula, mas sim o seu efeito, onde tem que estar atento a toda a turma e não permite dar atenção aos alunos que *“necessitam de uma atenção especial”*.

Uma segunda explica o que se entende, por comportamento o funcionamento da sala de aula e que pode ser definido como:

“...alguma dificuldade em cumprir regras, isto na parte comportamental.” E.D.R. nº 2, p. 28.

Os problemas de comportamento ou disciplinares, correspondem a não saber estar na sala de aula e respeitar as suas regras. O barulho é um destes comportamentos:

“...uma turma com algum barulho que faz muito barulho” E.D.R nº 3, p. 24.

O problema disciplinar não está em toda a turma, mas apenas em alguns alunos com problemas como se pode apontar nas seguintes citações:

“Há 4 ou 5 elementos perturbadores (...)” E.D.R. nº 36, p. 24.

“...a turma é que acaba por atrapalhar um pouco o progresso quando lá estão os outros meninos que eu digo que são mais perturbados, mais conturbados.” E.D.R. nº 13, p. 37.

Falta indicar o último elemento, a presença de conflitos entre alunos nas turmas, que se conjugam com a falta de regras de comportamento na sala de aula.

“É uma turma que em termos interacionais, tem problemas (...) não há propriamente em termos de regras de participação, em termos do estar na sala de aula” E.D.R. nº 44, p. 25.

O conflito é uma situação recorrente, que os docentes têm que gerir na sala de aula como se pode observar:

“(...)alguns grupos de amigos e alunos em que há ali alguma fricção, mas é fácil de gerir”. E.D.R nº 44 p. 25.

Os problemas de comportamento são uma questão que cabe aos docentes lidar. Na entrevista 36 utilizou-se o termo como “*sendo domesticados*” significando que é mais um problema de gestão na sala de aula.

Falou-se pouco da turma em que não existem problemas disciplinares, deixa-se apenas uma citação:

“É uma turma um bocadinho heterogénea ao nível de trabalho. Há alunos que são muito bons e outros que são mais fracos. Mas no geral são calmos e aplicados.” E.D.R nº 34, p. 23.

O facto de uma turma não ter problemas disciplinares, não quer dizer que a turma não deixe de ser heterogénea em termos de níveis de aprendizagem e aproveitamento.

A turma heterogénea, pode assumir várias expressões que explicam a facilidade ou dificuldade em lecionar. A primeira expressão ou ideia conceptual presente é turma ótima.

Utilizou-se o termo ideia conceptual para dizer que o termo turma ótima, não foi completamente desenvolvido por não ser parte do tema central em estudo, no entanto as propriedades e outras categorias com que se associa tem um poder explicativo quando comparando com outros elementos.

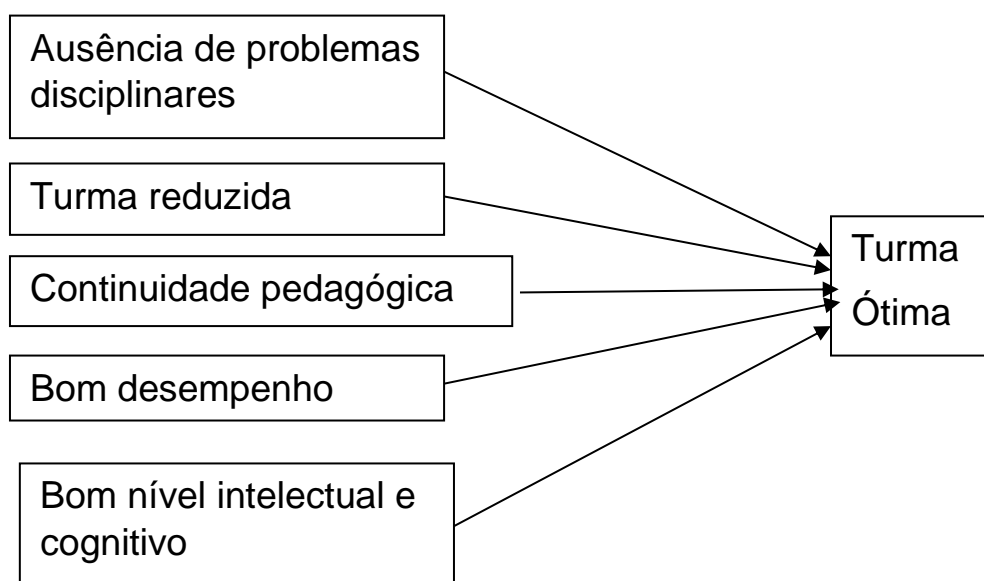
A figura 27 apresenta o que é uma turma ótima, uma turma ótima, está presente em duas citações que incluem todos estes elementos.

“Em relação ao funcionamento da turma, é uma turma de cognição fácil, é uma turma em que inclusivamente eles individualmente têm bom desempenho.” E.D.R. nº 24, p. 33

“(...)então ela tinha uma turma ótima, uma turma onde não havia problemas disciplinares, uma turma onde a compreendiam muito bem, onde tinha os amigos dela, e

uma turma onde ela tinha amigas, colegas que a acompanhavam desde o infantário, uma ou duas meninas pelo menos. Mas as outras já vinham de anos anteriores e portanto era uma relação muito boa que ela tinha na turma.” E.D.R. nº 23 P. 28.

Figura 27
Ideia Conceptual do
que é uma Turma Ótima



A primeira citação indica que é uma turma que tem por propriedades uma boa capacidade de aprendizagem, juntando-se o bom desempenho. A segunda citação acrescenta, ausência de problemas disciplinares e uma estabilidade em termos da composição ao longo dos anos e acompanhamento da docente que seguiu com a turma para o terceiro ciclo.

Há uma ligação entre o conceito de turma ótima com o de turma pequena ou reduzida, é como um ideal com vantagens,

na entrevista 32, atrás citada, a qual indica, em comparação com as turmas grandes, esta permite criar clima para favorecer a aprendizagem.

O outro termo utilizado no sentido mais positivo, é turma criativa, utilizada apenas numa entrevista, mas que revela que a criatividade numa turma não está isenta de problemas.

“É uma turma muito agitada, os miúdos, eu considero que eles têm uma maturidade talvez de sociabilidade acima da média da idade deles. Já têm alguns comportamentos muito desenvolvidos; têm alguma dificuldade em cumprir regras, isto na parte comportamental. Na parte de trabalho, portanto na parte aprendizagem, é uma turma que apesar de ter a parte comportamental como já disse com alguns problemas é uma turma muito criativa, é uma turma que quando se consegue motivá-la trabalha muito bem e acho que não há assim nada mais a dizer.” E.D.R nº 2, p. 28.

Uma turma criativa apresenta cinco características: É uma turma agitada; tem alunos mais desenvolvidos que o esperado para a idade; têm problemas em cumprir regras; são criativos; exigem dos docentes um esforço maior para motivar para a aprendizagem.

Em termos mais analíticos, dir-se-ia que esta turma é criativa, porque os alunos em questão possuem características e potencialidades acima do que é esperado, pelo que não se satisfazem com o ensino estandardizado, desenhado para um dado nível etário. Para os motivar é necessário um esforço e um investimento. Há uma relação entre indisciplina e

incapacidade dos docentes em lidar as características dos alunos.

O termo, turma agitada surge em nove citações, e tem relações com os outros termos, entre estes, turma criativa, heterogénea, complicada. Importa perceber o que se entende por agitada

Quadro 14

Significado do termo Turma Agitada

Entrevista Nº	Citação/significado
1 e 5	Problemas de disciplina e comportamento na sala de aula
2	Dificuldade em cumprir regras
8	<i>“Entram em tumulto (...)”</i>
11	<i>“Pouco empenhados”, “pouco trabalhadores”, “falta de hábitos de trabalho”</i>
25	Participação descontrolada e descoordenada.

O termo agitados quer dizer que os alunos, não estão sossegados e atentos na sala de aula, não permitindo o bom funcionamento da mesma como indica na entrevista 3, dificuldade em cumprir regras, por três razões, na entrevista 2 como uma forma de chamar à atenção quando a docente dá

atenção ao aluno com Paralisia Cerebral, a segunda na entrevista 11 designa a falta de interesse pelos estudos, e por último na entrevista 25, de uma forma muito positiva, o desejo de participar, estarem interessados na aula, mas de uma forma descontrolada.

Na forma mais simples uma turma agitada é uma turma barulhenta, na forma mais complexa é uma turma complicada. Um olhar mais atento indica que a agitação dos alunos é uma propriedade de qualquer turma e a citação que mais indica isto é a seguinte:

“É uma turma muito heterogénea, muito complicada, porque é uma turma em que tem vários alunos com necessidades educativas especiais entre elas, o “António” e a “Ana” e além disso é uma turma muito instável a nível de comportamento, mas que se ia conseguindo trabalhar.”
E.D.R nº 9, p. 24.

Esta afirmação inclui várias categorias, que em comum tem a propriedade instabilidade, presente em vários códigos muito próximos como, vários comportamentos, terríveis, comportamento irregular, problemas disciplinares e instabilidade de comportamentos. Em termos conceptuais, indica que este elemento só é um problema quando esta apresenta um carácter extremo.

O termo turma desequilibrada surge, apenas numa citação que a aproxima bastante, se não em certos pontos, sinónimo de turma heterogénea. Acentuam-se os contrastes

entre alunos, nomeadamente, a indicação que alguns estão prestes a reprovar.

“A turma não é muito homogénea. É uma turma um pouco desequilibrada. Há bons alunos, muito bons alunos, e há outros que são menos, têm níveis inferiores. Há quatro que estão em risco de não passarem, portanto reprovarem, não transitarem para o 7º Ano. O nível social é mais ou menos idêntico. É uma turma com bastante actividade, são trabalhadores, têm que estar bem motivados e serem bem orientados para produzirem o seu trabalho.” E.D.R. nº 4, p. 25.

A variedade, assim como este contraste, exigem um maior esforço de trabalho dos docentes, o termo desequilibrado, acrescenta conceptualmente, que a composição da turma não é equilibrada e tem contrastes muito grandes.

Turma fraca, é um termo que corporiza os maiores problemas que o docente pode encontrar numa turma. O caso citado abaixo por um participante, que descreve uma turma que acumula um conjunto de problemas acumulados.

“É uma turma fraca, com repetentes, com alguns miúdos com, de facto, com problemas, tem vários que não comparecem às aulas, temos duas miúdas que estão já, que até inclusive tem havido problemas em relação fogem de lares, etc. tem vários problemas e tem dois miúdos que vão irregularmente, vão a algumas aulas, por exemplo à minha não vão. É uma turma que não é grande, mas é fraca.” E.D.R nº 16, p. 27.

A análise desta citação define, por natureza, o que se entende por turma fraca. O primeiro aspeto comum a todos os alunos, é que apresenta situações problemáticas, repetentes, crianças institucionalizadas e problemas sociais não identificados. Numa segunda observação, indica-se o reflexo dessa situação na sala de aula, uma relação causal, surge o problema do absentismo, pela lógica não há aproveitamento escolar, fraca em todos os sentidos.

Mais importante que a dimensão da turma é a composição da mesma, que determina a classificação de fraca.

Um outro termo utilizado é turma difícil. A variável nasceu da afirmação da entrevista 7 abaixo indicada que tem a expressão *“não é das turmas mais difíceis”* e então conjuntamente com outro aspeto apresentam aquilo que é mais problemático para os docentes.

“É uma turma, não é das turmas mais difíceis, mas tem um comportamento que dificulta um bocadinho o funcionamento das aulas e tem dois alunos a “Ana” e o “António” que são alunos que necessitam de uma atenção especial que eu não lhes consigo dar.” E.D.R. nº 7, p. 24

“Ele está inserido numa turma de 27 alunos. São 27 alunos. E há um aluno problemático que torna difíceis as aulas, em que a pessoa não consegue.” E.D.R. nº 38, p. 36.

Quais são os critérios que estão presentes na atribuição de dificuldade? O primeiro critério é o comportamento dos alunos

com dois efeitos, dificultam o funcionamento das aulas e não permitem dar atenção aos alunos com mais necessidade de acompanhamento. O mesmo mau comportamento por parte de um aluno perturba a aula, porque entra um segundo elemento que torna difícil gerir a turma porque é grande e os docentes em turmas de grande dimensão têm dificuldade em lidar com situações particulares de um aluno.

4.1.2.3. – Turma grande, pequena e reduzida

As dificuldades em lecionar até ao momento estão ligadas a uma turma heterogénea, a verificar todas as turmas dos entrevistados tem estas características, mostrando uma dificuldade em lidar com a variedade, diversidade e diferença que existem nas turmas.

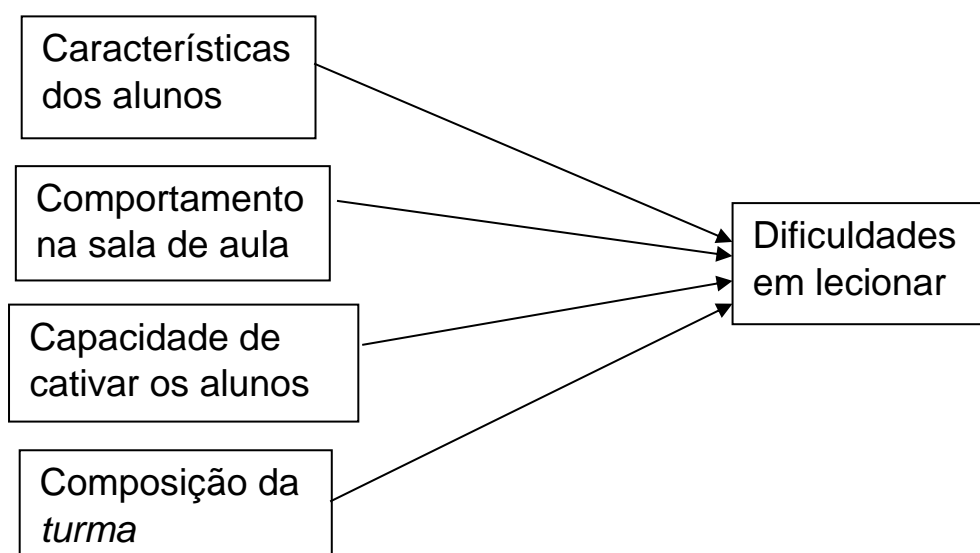
A pergunta que está ligada a esta categoria, nas respostas dos entrevistados está associada aos fatores presentes na figura 28.

Esta figura faz uma síntese dos fatores principais que afetam o trabalho na sala de aula. Nas características dos alunos, cada um aprende de modo e a ritmo diferente, daí níveis de aproveitamento diverso. O comportamento é fundamental, dependendo da aprendizagem e interiorização de regras de comportamento na sala de aula, na forma benéfica a participação desregrada e na mais perturbadora, a existência

de um grupo ou um aluno que destabiliza a sala de aula. A capacidade dos docentes em cativar os alunos, adaptando o ensino às suas características. O último ponto é a composição das turmas, apesar de não existirem números, mas apenas a intenção de qualificação, sabe-se que a maioria, destas é heterogénea, à exceção da entrevista 16, heterogénea sim com variadas situações sociais, mas da mesma natureza, todas problemáticas, há uma homogeneidade, onde a origem social dos alunos é a mesma. A homogeneidade não quer dizer necessariamente, fonte de sucesso, neste caso de absentismo.

Figura 28

Principais Fatores Associados
à Dificuldade em Lecionar

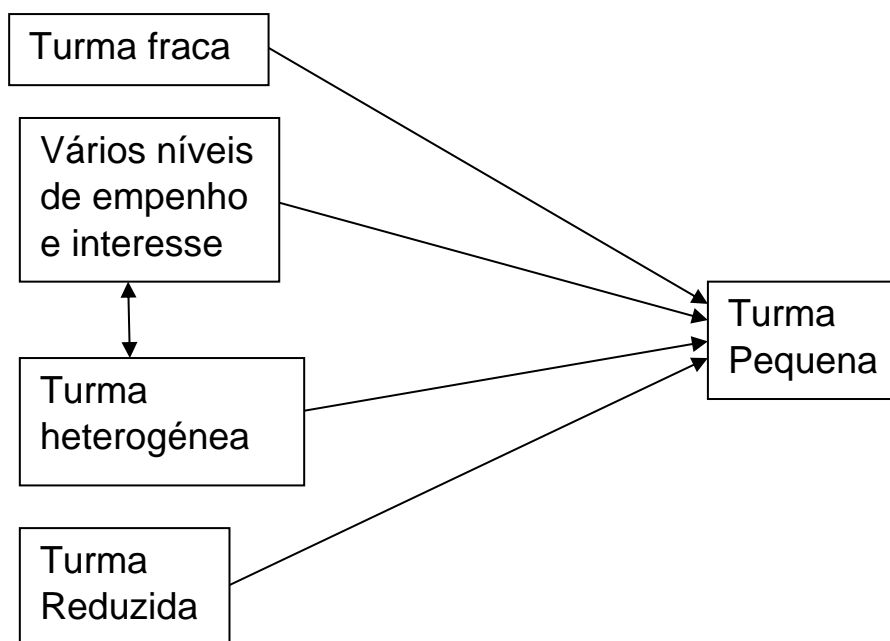


Nesta relação entre heterogeneidade e dificuldades em lecionar está a questão da representação da dimensão das turmas e seu efeito na forma como os docentes lecionam. Das

páginas anteriores, já se compreendeu que uma turma grande tem mais de 27 alunos por turma, a turma pequena tem até 20 alunos, distingue-se da turma reduzida apenas por ter alunos com necessidades educativas especiais, no entanto as distâncias vão além das definições legais.

A figura 29, que se segue, caracteriza o entendimento do que é uma turma pequena, que tem em comum com a turma reduzida o mesmo número, mas propriedades diferentes.

Figura 29
Características Atribuídas à Turma Pequena
Segundo os Docentes do Ensino Regular



Antes de comentar esta figura é importante ter em conta que os dados correspondem a representações sobre a forma

como os docentes pensam sobre o termo, que os mesmos nomeiam de pequena. A primeira ideia vem desmistificar a noção de que uma turma pequena, é necessariamente uma classe ideal ou boa. A entrevista 16 no parágrafo 27, atrás citada mostra exatamente o contrário, é das turmas mais homogêneas nas características dos alunos, apresentando problemas sociais e é pequena de dimensão, mas fraca. Reitera-se que uma boa turma não está na dimensão, mas sim na composição social dos seus alunos. O número de alunos que compõe a classe na escola, só por si não tem um significado.

A segunda ideia é uma continuação da anterior, indica que uma turma pequena tem as mesmas propriedades da sua composição, neste caso de uma turma heterogênea. Apresentam-se aqui três citações que refletem este princípio.

“A turma onde a aluna está integrada é uma turma composta por 20 alunos, para além desta aluna com Paralisia Cerebral há outro aluno com necessidades educativas especiais. A turma tem um aproveitamento globalmente satisfatório...”
E.D.R. nº 30, p. 27

A primeira citação aqui apresentada corresponde a uma turma reduzida, onde em termos escolares não existem grandes problemas em termos de aproveitamento escolar.

“É uma turma muito pequena, não é? Composta por elementos muito heterogêneos, ou seja temos realmente

alunos muito bons bastante e a nível de dedicação o nível de conhecimentos, a nível de formas de trabalhar autónomo, e temos alunos muito fracos para além das capacidades fracas no sentido de que não se aplicam muito, a motivação é baixa. Portanto há dois polos.”

E.D.R. nº 15 , p. 27

Esta segunda afirmação corresponde a turmas onde há alunos bons e alunos fracos, corresponde a uma situação de heterogeneidade, apresenta ainda quais são as dimensões associadas a cada um deste tipo de alunos.

“É uma turma que não é muito extensa, mas é agitada, tem um comportamento agitado. Os alunos, em geral, têm dificuldades na aprendizagem de alguns conteúdos essencialmente daqueles que exigem mais a aplicação do raciocínio abstrato. Por outro lado, são alunos pouco empenhados, pouco trabalhadores revelam falta de hábitos de trabalho, de método, de estudo e portanto acaba por não ter muito sucesso” E.D.R. nº 11, p. 28

A terceira e última citação, corresponde a uma turma fraca, onde em conjunto surge o comportamento agitado, dificuldades de aprendizagem e alunos pouco incentivados para o estudo. É uma turma pequena, mas com muitos problemas.

O termo turma reduzida, como já se verificou, corresponde a uma situação onde estão presentes pelo menos dois alunos com necessidades educativas especiais, o que contrasta com o termo turma pequena que pode ter uma expressão positiva ou negativa. O termo turma reduzida tem

uma imagem idealizada na figura 30, a qual apresenta as suas propriedades e descreve uma turma ótima.

“É uma turma curiosa porque é uma turma reduzida, porque tem lá, de facto o “António” e agora eu presentemente também já começo a ter “Ana” que já vai, mas aqui a nível de “António” e eu acho interessante porque o “António” dá-me, confere-me alguma, ou diria até, muita dinâmica à minha aula, à minha disciplina.” E.D.R.nº 13, p. 27

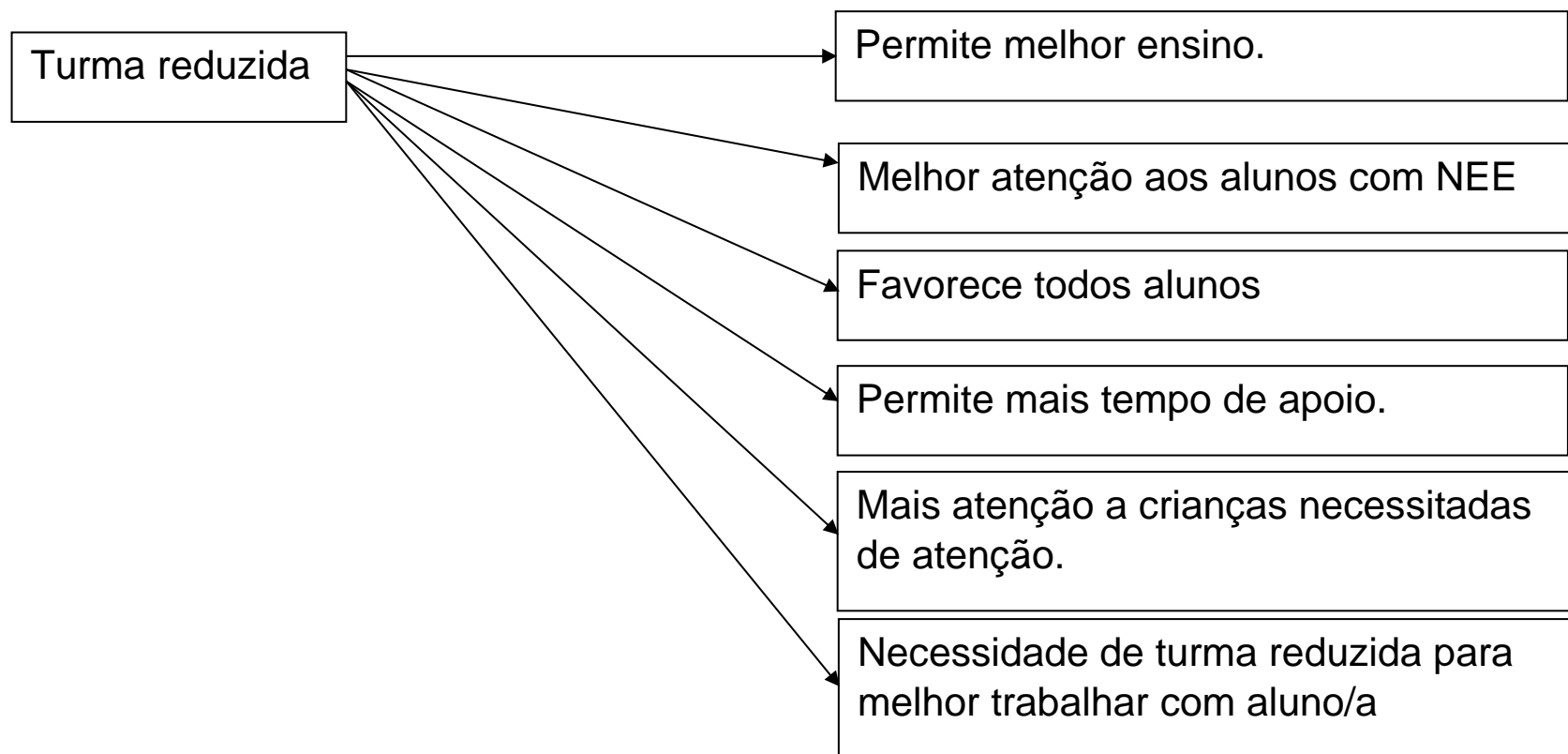
A citação atrás indicada corresponde à propriedade de melhor ensino, onde a docente aproveitou o facto de ter dois alunos com necessidades educativas especiais e uma turma reduzida para conseguir dar uma dinâmica diferente à turma.

“Mas eu repito o que já disse antes, era fundamental que esta aluna trabalhasse em pequeno grupo e com trabalho de cooperação independentemente, não é com alunos com dificuldades, portanto com alunos que não têm dificuldades nem limitações físicas que eu considero (...)” E.D.R.nº 24, p. 58

O texto não se refere a turmas reduzidas, mas algo similar, a inserção de alunos em grupos pequenos de forma a dar um ensino mais adequado não só a alunos portadores com deficiência mas a todos.

A propriedade que se segue corresponde à categoria em que permite dar mais tempo de apoio aos alunos, e a afirmação de um participante que tem uma turma com 27 alunos, expressa a dificuldade em dar atenção a aluno com Paralisia Cerebral numa turma grande.

Figura 30
Propriedades de uma Turma Reduzida



“Eu acho que isso era fundamental para se trabalhar. Se fosse uma turma mais pequena, também dedicávamos um bocadinho mais de tempo de apoio a ele.” E.D.R. nº 34, p. 47

Mais atenção as crianças necessitadas de atenção é a propriedade, que generaliza as restantes e as leva além dos alunos com deficiência e as generaliza para todos os alunos que necessitem conforme a afirmação que se segue:

“As turmas são grandes, acabamos sempre por deixar, um bocadinho, estes alunos mais para trás, porque temos uma série de crianças que também estão à nossa volta.” E.D.R. nº 34 p. 82.

A particularidade desta frase, não está em dizer, turmas pequenas permitem dar mais atenção aos alunos necessitados, mas sim necessitamos de turmas mais pequenas para poder dar atenção a todos os alunos que dela necessitem.

Mas quando se fala de turma reduzida está-se a falar de quê? A citação abaixo não fala diretamente de uma turma pequena, mas sim numa situação passada com a inserção de uma criança com Paralisia Cerebral numa turma pequena. É uma citação extensa que fala de algo que é comum a todas as turmas, a gestão das aprendizagens na sala de aula.

“Mas eu confesso que no 1º ano da maneira como eu recebi a “Mafalda” dava muito jeito ou um apoio a nível físico. Ou uma funcionária que estivesse lá para a levar à casa de banho. Isto depois também tive que gerir em relação aos outros pais a questão dos outros meninos que estavam ao lado, tanto a tutoria como as idas à casa de

banho, como até terem que explicar à “Mafalda” . Não é explicar, a “Mafalda” tinha ali um coleguinha ao lado que quando a professora não estás poderia ajudar para rentabilizar o tempo. Foi o trabalho que eu tive de fazer com a turma, e acho que consegui, porque hoje continuo com o mesmo método porque se não acho que a “Mafalda” saía a perder. As turmas são complicadas. Foi o que eu disse aos pais, não aprende a “Mafalda” não aprendem os outros todos. Os outros meninos, ao tentarem, para poderem explicar à “Mafalda” estão a usar uma linguagem que lhes é mais acessível, e para eles poderem falar têm que arrumar as coisas muito bem no seu cérebro. O que é uma maneira de consolidação dos conhecimentos. Com esta questão resolvi a questão com a turma.” E.D.R.nº 33, p. 76

O primeiro aspeto é que se trata de uma turma reduzida e há menos pais e crianças, logo mais fácil de comunicar e contactar. Menos alunos é mais fácil chegar a cada um em concreto e os colegas ajudam a criança com Paralisia Cerebral, numa relação de tutoria. A facilidade e acessibilidade que o docente tem a todos assim como resolve problemas com uma relativa facilidade, apesar de reconhecer que “*As turmas são complicadas*” e a função docente nesta relação é complexa.

Até ao momento, falou-se em dois termos associados a pequena dimensão numérica, a pergunta que se efetua é qual é o efeito de uma turma grande no trabalho de um docente? As respostas dadas pelos entrevistados, demonstraram que não é o número de alunos que mais influencia o trabalho dos docentes, mas sim a sua composição, as suas origens, características e comportamentos. No entanto a questão do

número de alunos não é indiferente, acarreta uma representação do que é trabalhar com turmas grandes.

A Figura 31 apresenta os aspetos associados, pelos entrevistados, a uma turma grande. O diagrama é composto por quatro categorias: dispersão; pouca atenção dada aos alunos individualmente; turmas difíceis; e dificuldades em lecionar. Em contraste com as turmas pequenas, a turma grande, a um nível mais abstrato, implica um grau de dificuldade elevado.

As categorias que lhe correspondem, já foram afloradas anteriormente e torna-se mesmo possível estabelecer uma relação de causalidade, no caso da dispersão e pouca atenção dada aos alunos individualmente. As duas restantes categorias explicam-se mutuamente, a primeira apresenta o que é uma turma difícil e a segunda fala das dificuldades dos docentes em lecionar.

Quanto às propriedades destas categorias podem ser observadas nas seguintes citações

“A turma é muito grande e eles são agitados e conversadores, e temos que estar sempre ali de pedra e cal para portanto o comportamento e conseguirmos sempre o silêncio e o ambiente de apreensão de conhecimentos, e que nem sempre isso acontece. E depois menos tempo para este tipo de alunos, não é?”
E.D.R. nº 32 P. 36.

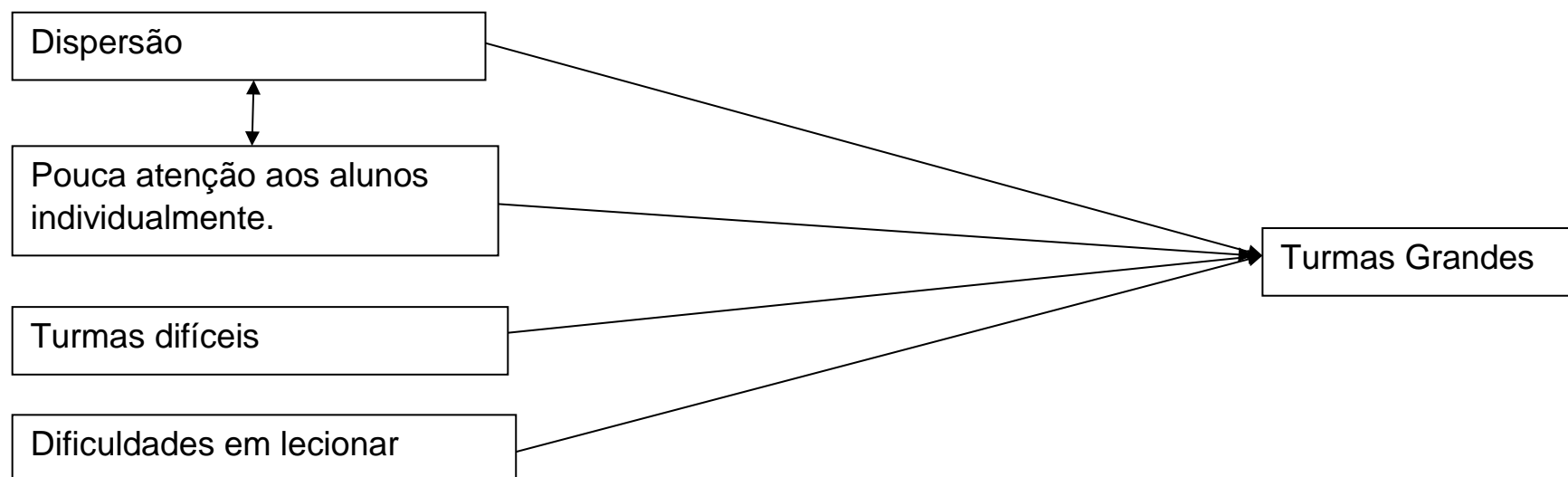
Esta primeira expressão corresponde à dispersão. A turma é grande os alunos fazem ruído e têm comportamentos inadequados, entra-se assim numa propriedade de outra categoria, dificuldades em lecionar, no caso obter silêncio para que estes tomem atenção às aulas. O docente tem que tomar atenção na turma como um todo, com uma dispersão desta por todos e nenhum em particular, em consequência disso, chega-se a uma segunda categoria a pouca atenção aos alunos individualmente, no caso menos tempo para as crianças com Paralisia Cerebral na sala de aula.

A segunda categoria, que se repete ao longo das entrevistas, é a pouca atenção prestada aos alunos individualmente. Esta encontra-se presente e é transversal na maioria das entrevistas.

A informação contida nesta e outras afirmações, independentemente das características dos alunos, sugere que o docente não pode deixar de estar atento ao que se passa na turma. O contraste é claro a relação entre turma grande o que implica dispersão da atenção por toda a turma, e turma pequena em que há facilidade não só em ensinar como em poder focar-se num caso em particular.

Figura 31

Aspetos associados, pelos entrevistados a turmas grandes



A terceira categoria é turmas difíceis, volta-se, então, à citação da entrevista 38, narra-se uma situação onde há um aluno que em especial perturba turma, não é caso raro nas contribuições falar de alunos ou grupos que com os seus comportamentos tornam-se um obstáculo para a aprendizagem dos restantes colegas. O que se destaca aqui é a dificuldade em resolver o problema sem perder a atenção para com o todo, a turma, volta-se a ter o problema da dispersão, frase mais emblemática e que confirma esta visão vem da entrevista 5 parágrafo 25 e que se afirma “*é difícil porque são turmas muito grandes*”.

A resposta à pergunta: O que é uma turma difícil? A resposta está nas propriedades das dificuldades em lecionar uma turma grande. O problema das dificuldades em ensinar ultrapassa a questão da dimensão da turma nestes aspetos que podem existir em qualquer sala de aula.

Nos aspetos relacionados com as turmas grandes, observe-se no quadro 15 os códigos substantivos associados ao termo dificuldade em trabalhar com uma turma grande. Estes códigos, alguns mais abstratos, outros mais próximos da citação a que correspondem, quase *in vivo*. Em comum apresentam a essência das dificuldades em lecionar turmas grandes.

O primeiro ponto presente é que as respostas estão centradas em três tipos: alunos que necessitem, alunos com necessidades educativas especiais e com Paralisia Cerebral. Isto significa a preocupação está na integração na turma, assim como o trabalho do docente com estes alunos.

O primeiro código foi rotulado como: Limitações do professor: Turmas muito grandes. A citação correspondente indica:

“Eu sei que isto não é criticar os professores, mas por vezes, nós também estamos limitados. Não temos tempo para lhes dedicar; mais porque estamos com um horário sobrecarregado, temos uma turma muito grande.”
E.D.R.nº 39, p. 62

A sobrecarga do horário e uma turma grande é impedimento dar atenção aos alunos com Paralisia Cerebral.

O segundo código é evidente: Turma grande, implica dificuldade em diferenciar. Quando há muitos alunos numa turma uma das dificuldades está em diferenciar os alunos dentro da turma. No caso está um aluno que se move em cadeira de rodas. Agregando os códigos por semelhança, poder-se-á dizer que ter muitos alunos numa classe dificulta não só a integração de alunos com Paralisia Cerebral, mas o trabalho dos docentes com aqueles que mais necessitem.

Um terceiro grupo de códigos, vem no sentido, que anteriormente já foi apontado. Não basta ser uma turma grande

para dizer que é problemática, deve juntar-se a indisciplina e características que as tornam difíceis.

Quadro 15

Códigos substantivos associados
à dificuldade em trabalhar com uma turma grande.

Códigos substantivos
Limitações do professor: Turmas muito grandes
Turma grande dificuldade em diferenciar.
Turma grande menos integração.
Turma grande prejudica trabalho com aluno.
Turma muito grande e difícil dificulta o trabalho do professor
Turmas grandes deixam para trás crianças necessitadas de atenção
Turmas grandes e indisciplinadas dificultam trabalho com alunos com P.C.

Em género de conclusão, um dos códigos aponta para a essência das dificuldades quando associadas a turmas grandes, a dificuldade em acompanhar. A citação que se segue, faz uma súmula de todos os códigos:

“Mas como sempre temos muitos alunos na turma e que nem sempre temos aquele tempo que queria ter mais para o “António” não é muito, porque com 27 alunos na turma e são também um bocadinho propícios para a conversa e são um bocadinho agitados. Eu tenho que estar ali sempre a 100% a acompanhar os outros, e o “António” também. Gostaria de ter um bocadinho mais de tempo para o

“António”, sei lá. Por vezes ele poder executar qualquer trabalho em aula, aquilo que eu não tenho tempo para o fazer.” E.D.R. nº 32 p. 26

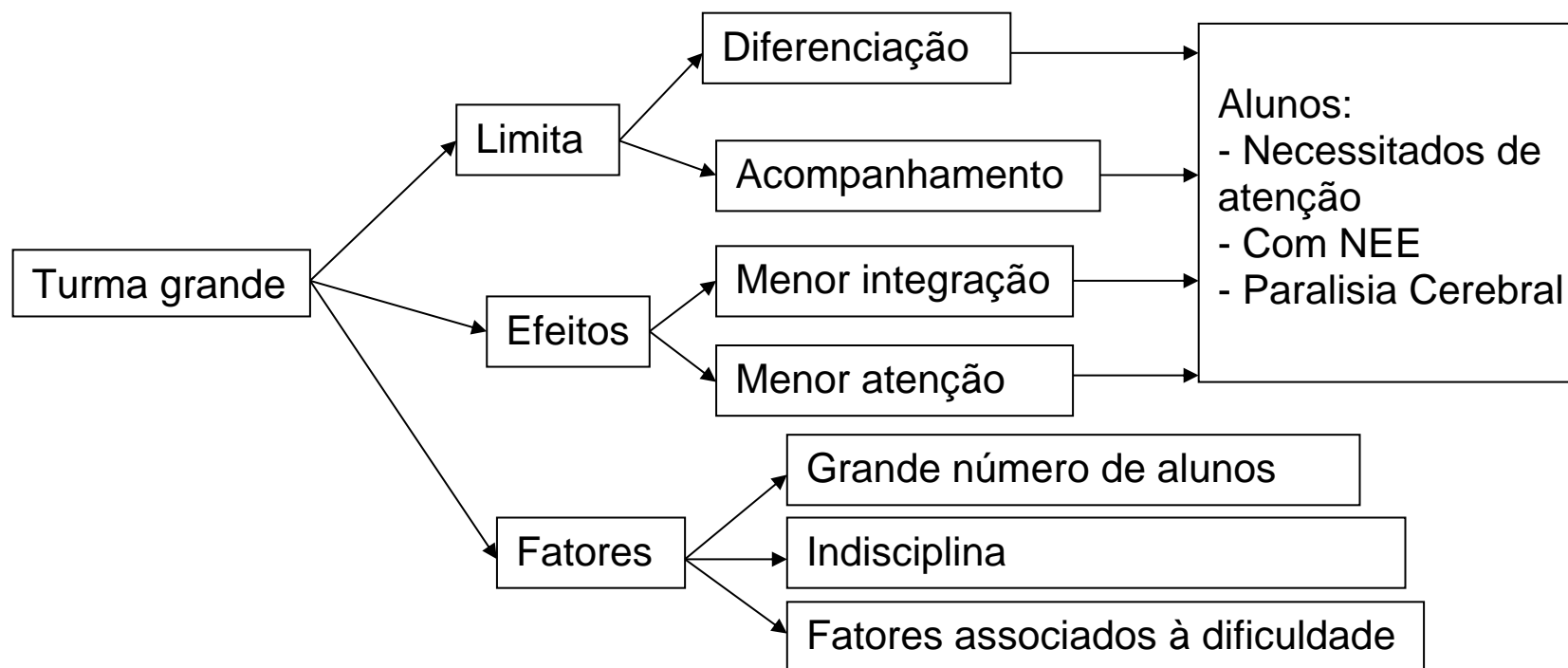
O “António” é um aluno com Paralisia Cerebral, a sua principal qualidade é a inteligência e uma grande capacidade de aprendizagem. O que a citação indica é que a docente necessita de tempo para que este realize trabalho na sala de aula, mas tem que acompanhar todos, tem a atenção dispersa em todos, não podendo focar-se num caso particular.

Em termos conceptuais poder-se-á apresentar na figura 32. onde revela-se que o efeito de uma turma grande de uma forma evidente é o aumento da carga de trabalho, assim como a necessidade de dispersar a sua atenção por toda a turma. A segunda conceptualização mostra o efeito de conjunto da dimensão, comportamento e grau de dificuldade elevado que vem aumentar a dispersão do docente com a variedade de situações.

4.1.2.4. – Principais preocupações dos docentes

Duas perguntas estiveram presentes nas páginas que antecedem e se repetem: Quais são as principais preocupações dos docentes do Ensino regular? Como as resolvem?

Figura 32
Abstração e Conceptualização dos Dados
Referentes às Dificuldades em Lecionar Turmas Grandes



Esta parte é fruto da caracterização do trabalho dos docentes como um todo, numa ideia transposta de Ainscow & Dyson (2006), que a inclusão é um trabalho de toda a escola e comunidade como um sistema e um todo. Não faria sentido falar do docente sem conhecer o seu trabalho na turma, especialmente onde se encontram os alunos com Paralisia Cerebral.

A resposta às perguntas atrás efetuadas, referem-se assim, às preocupações quando lecionam no sentido mais geral, não correspondem a qualquer pergunta que se tenha efetuado diretamente, mas sim ao conteúdo das afirmações. A figura 32. apresenta os resultados. Aos códigos apresentados juntou-se a frequência do número de citações, e algumas categorias correspondem ao que se designa uma característica comum aos restantes, mas que não foi referida diretamente pelos entrevistados, é uma abstração fruto da comparação entre estas. As citações, nesse caso, correspondem aos dados agrupados ao mesmo.

A presente figura é apresentada por quatro categorias: o comportamento, ensino/aprendizagem; aproveitamento escolar; e integração/inclusão. Embora a frequência não seja importante é indicador da importância de cada categoria, como Charmaz (2006, 2014), utiliza para descobrir o que é mais importante para os participantes. Neste caso a principal

Figura 33
Principais Preocupações dos Docentes na Sala de Aula

Principais preocupações dos docentes	Comportamento	Lidar com a indisciplina (5)
		Lidar com a variedade de situações (7)
		Lidar com o conflito (2)
	Ensinar (8)/ Aprendizagem (1)/Educar (4)	Aprendizagem de cada um a seu ritmo (2)
		Motivar para a aprendizagem (2)
		Criar hábitos de trabalho para promover a aprendizagem (1)
		Cumprir o programa escolar.(1)
	Aproveitamento escolar (5)	Absentismo (3)
	Integração/inclusão	Dar atenção a alunos NEE (4)
		Dar atenção segundo as necessidades permitindo que todos participem (1)
		Preparar alunos e pais para a integração de aluno/a com Paralisia Cerebral (1)

preocupação está associada a conteúdos sobre ensino/aprendizagem com 19 citações e em segundo o comportamento na sala de aula com 14. Se olhar para os conteúdos concretos sobre a integração/inclusão, verificar-se-á que há uma ligação ao ensino/aprendizagem como é o caso da seguinte citação:

“É uma turma complicada, uma turma complicada o que dificulta mais a minha o meu trabalho em relação ao “António” porque com uma turma muito agitada é evidente que o “António” fica prejudicado por isso. E eu podia dar mais apoio caso a turma não fosse tão complicada como é.” E.D.R. nº 19, p. 26

Esta afirmação, facilmente se integra nas duas categorias, observe-se que o aluno é prejudicado por a docente não conseguir dar o apoio que este necessitava, logo problemas de integração por este não ter os meios para aceder aos conteúdos como os outros, e simultaneamente um problema de ensino.

4.1.3. – Trabalho docente confronto com a literatura

O que foi realizado até ao momento, procurou compreender o trabalho do docente, especialmente nas turmas onde leciona, alguns de uma forma mais descritiva para fins de contextualização e dentro do possível transformar os dados em conceitos. Neste caso, durante a análise, utilizaram-se as contribuições dos vários autores da *Grounded Theory*, de

Strauss & Corbin (1990; 1998; 2008; 2015) no qual as contribuições da literatura fazem-se na medida do que é necessário, de Glasser (1978; 2003) utilizando as famílias de códigos retiradas da literatura, sendo que o recurso a esta faz-se quando se descobre a categoria central e Charmaz (2014) que junta estas duas contribuições, sendo que é no final que se faz e constrói uma teoria corrente com códigos teóricos já existentes nos códigos suficientemente abstratos, presentes nas famílias de código e, seguindo uma sugestão de Gibson & Hartman (2014), a possibilidade de pedir à literatura códigos emprestados mas com expressão própria.

A ideia central baseada quer em Charmaz (2006;2014) quer em Glasser (1998) é que, no final torna-se necessário confrontar a teoria substantiva com a literatura, já que é difícil conseguir elementos suficientemente abstratos para conseguir uma teoria coerente sem fazer esta comparação.

Mas o que há de relevante a nível teórico nas contribuições dos docentes do Ensino Regular? A resposta está em centrar a atenção, na sala de aula e os diversos fatores que lhes estão associados. O conceito criado partindo dos dados, foi *“funções docentes no contexto da sala de aula”*, presente na figura 34.

À volta da categoria, funções docentes na sala de aula, apresentam-se quatro categorias que lhe estão associadas: Gerir a sala de aula, lecionar, facilidade e dificuldade.

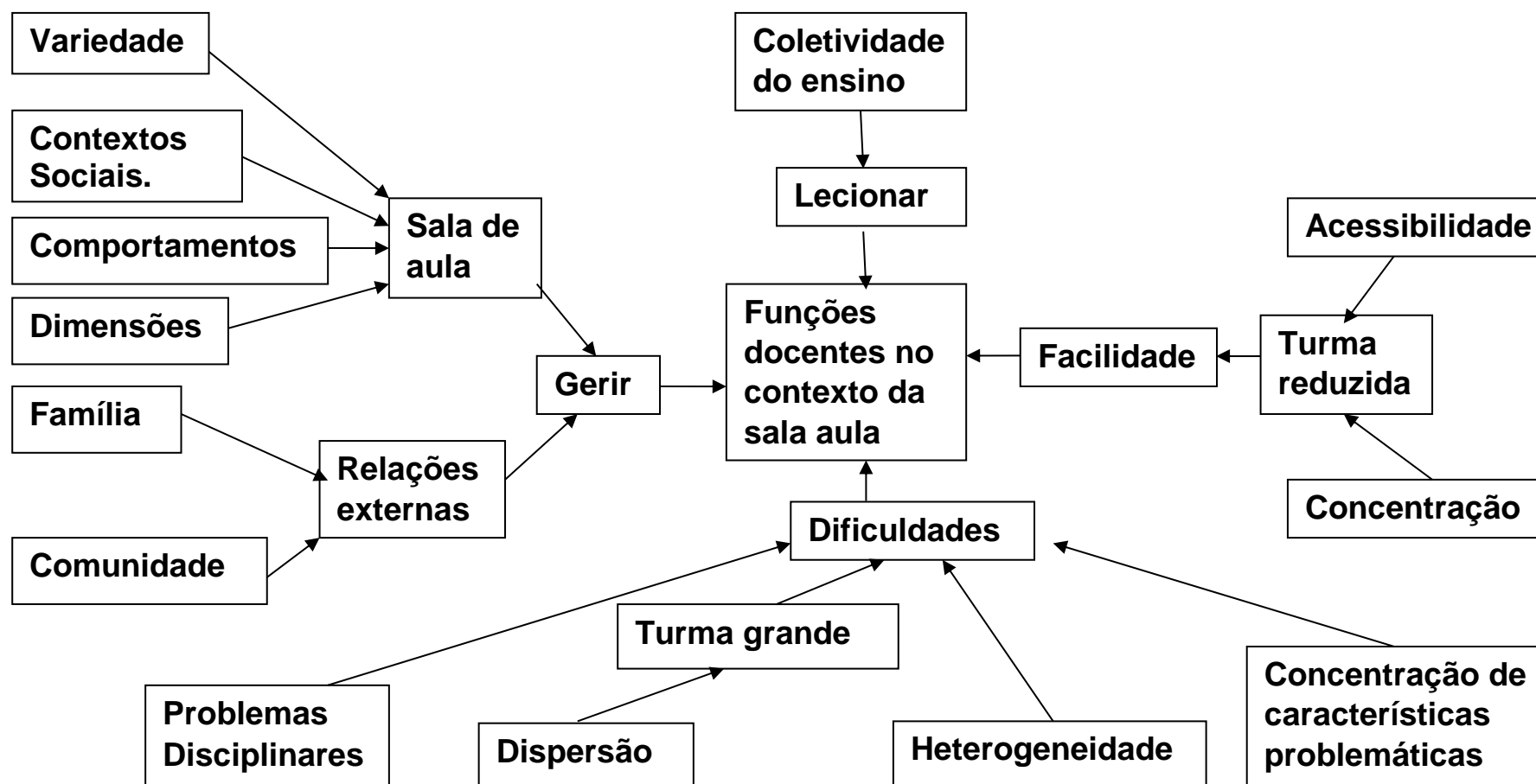
O termo gestão é fundamental. Um docente é um gestor. Nas afirmações dos entrevistados, apresenta-se uma dimensão relacionada com a sala de aula outra ligada a aspetos que não sendo da turma a afetam, a família e uma variedade de fatores ligados à comunidade escolar que incluem a escola e comunidades onde pertencem os alunos.

Lecionar é o centro da atenção dos docentes. O dever e a atenção do docente do Ensino Regular está na turma, ou seja ensinar todos os alunos, fazer com que todos participem na dinâmica da sala de aula. O sucesso é medido pelo acompanhamento dos conteúdos programáticos, ao que se designa por sucesso escolar.

As duas últimas categorias são compostas pelos fatores que os entrevistados, consideravam que são facilitadores e dificultam a tarefa de lecionar. Estas duas grandes categorias, não existem independentes uma da outra. O recurso ao constante processo comparativo, que levou a sortear ou classificar os dados agrupando-os por diferença e semelhança, revelou as propriedades de ambas as categorias. O exemplo disso, são as afirmações presentes na entrevista 38, em que o

Figura 34

Funções Docentes do Ensino Regular no Contexto da Sala de Aula



docente tendo a seu cargo, uma turma grande fala como seria mais fácil se tivesse uma turma mais pequena.

Em termos conceptuais ou abstratos, as dificuldades em lecionar contêm quatro propriedades, problemas disciplinares, dispersão, heterogeneidade, e concentração de alunos com características problemáticas nas turmas. Estes aspetos estão interligados, e poder-se-ia dizer resumidamente, que um docente sofre o efeito de dispersão, tendo que ter atenção a todos os alunos assim como às situações particulares que se criam na sala de aula. Estas situações devem-se a problemas de comportamento, associado a problemas sociais dos alunos, numa forma mais grave quando estes se concentram numa turma. Fora deste contexto, o efeito de dispersão revela-se na variedade de alunos, com várias capacidades, atitudes, origens sociais e comportamentos na sala de aula, com que o docente tem dificuldade em lidar.

A facilidade em lecionar aparece ligada a turmas reduzidas, as quais têm por propriedades, a concentração e a acessibilidade. As associações ligadas a estas duas propriedades pressupõem que mesmo na heterogeneidade, há um equilíbrio, na composição. A entrevista 16 apresenta um caso em que numa turma pequena juntaram-se alunos com problemas sociais e difíceis, logo a dimensão só por si não é sinónimo de facilidade. A correção à interpretação indica que

uma turma reduzida facilita a tarefa de ensinar. A turma sendo mais pequena permite resolver mais facilmente situações na turma ligada a esta, porque há um maior acesso quer aos alunos, encarregados de educação e diversos profissionais ligados à escola, por outro lado a concentração, porque sendo mais pequena propicia menos dispersão, mais atenção a situações particulares, assim como melhor comunicação com todas as partes. É o exemplo presente na entrevista Docentes do Ensino Regular nº 33.

As limitações da figura 33, apesar de claras e simples, a teoria apresentada, é muito substantiva. O que diz a literatura relevante sobre tema? Ao longo das entrevistas há uma preocupação constante em gerir a sala de aula em diversas situações que o docente enfrenta. Mas o que é a gestão da sala de aula? Na prática Hayes (2003, p. 147), define o que significa a gestão da sala de aula e “... *in addition to monitoring children’s conduct and curriculum work, they have to take responsibility for the arrangement to tables, location and availability of resources, health and safety aspect and displays*”. Esta citação apresenta-se semelhante ao conceito de complexidade da função docente, no qual fica a noção que não é só ensinar, mas todos aspetos que lhe estão associados.

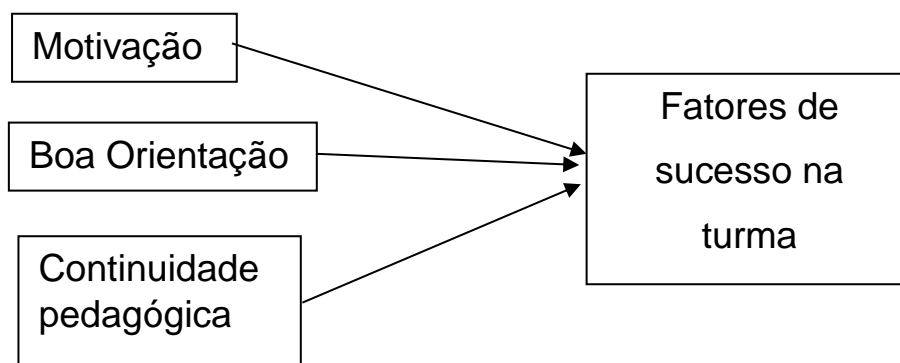
Esta autora não apresenta apenas esta frase, mas sim todo um parágrafo que ajuda a perceber o que os entrevistados

disseram de uma forma dispersa, permite tomar consciência do que está nos bastidores da realização de uma aula de um docente do regular. Comparando os conceitos substantivos com esta citação há uma sintonia entre ambos. A autora indica que o centro da ação do docente na sala de aula é a monitorização dos comportamentos e do trabalho do currículo.

Mas a gestão na sala de aula é mais que isso a jusante e a montante ao nível do ensino, há um planeamento que é feito fora da sala de aula, mas que durante e depois desta tem de ser ajustado às necessidades dos alunos. Criar condições para lecionar, é outro aspeto, o docente tem que certificar-se acerca da disposição da sala de aula, as mesas, as cadeiras onde os alunos se sentam, procurar obter os recursos necessários, ter em conta a segurança e saúde destes. A nível das entrevistas alguns aspetos só foram aflorados no sentido do aluno com Paralisia Cerebral, mas não da turma em geral. O que é indicado numa entrevista é que a planificação, assim como o cumprimento do programa, e acompanhamento deste, revela ser uma preocupação central.

O outro ponto central, além do ensino tem sido o comportamento. Nas afirmações dos docentes surgem três termos que estão ligadas ao sucesso, todos, com uma relação com a indisciplina ou disciplina na turma, presentes na figura 35.

Figura 35
Fatores de Sucesso na Turma



A primeira categoria, é a motivação. A citação que mais relação tem com isso refere:

“... é uma turma que apesar de ter a parte comportamental, como já disse, com alguns problemas é uma turma muito criativa, é uma turma que quando se consegue motivá-la trabalha muito bem...” E.D.R. nº 2, p. 28

A informação contida nesta frase, indica que saber motivar é a resposta aos problemas de comportamento.

O segundo fator é a boa orientação. A frase seguinte descreve uma boa turma, aparentemente sem problemas disciplinares. Mas a que se deve o sucesso? O serem motivados e boa orientação.

“O nível social é mais ou menos idêntico. É uma turma com bastante actividade, são trabalhadores, têm que estar bem motivados e serem bem orientados para produzirem o seu trabalho.” E.D.R. nº 4, p. 25.

A continuidade pedagógica é um outro aspeto associado ao sucesso. A citação que adiante se apresenta, refere uma situação ideal. Como todas as turmas há aquela marca dos jovens irrequietos e conversadores, mas não em excesso. Pelas afirmações os alunos já conhecem a docente e vice-versa, o que facilita o trabalho da docente.

“É uma turma que eu acompanho desde o 7º ano. É uma turma em que a maioria dos alunos tem muitas capacidades. São trabalhadores, interessados embora bastante faladores, mas é uma turma que se trabalha muito bem.” E.D.R.nº 22, p. 30

Esta afirmação é completada pela entrevista nº 36, parágrafo 24, na qual, fica evidente que com o tempo a docente teve a preocupação de educar os seus alunos para estarem na sala de aula. Há uma associação entre continuidade pedagógica e educação, pois não se trata apenas de ensinar, mas também manter a disciplina na sala de aula. A importância de estabelecer laços mútuos entre quem ensina e quem aprende na gestão da sala de aula.

A noção presente nestas três propriedades, é que a gestão da sala de aula, depende fundamentalmente da capacidade do docente de se relacionar com os seus alunos, adaptar o ensino às suas características, motivando-os para a aprendizagem.

Mas o que apresenta a literatura relevante perante as contribuições presentes nos dados fornecidos pelos participantes? Inicia-se com um título sugestivo “*When Knowing is Not Enough – the Relevance of Teachers’ Cognitive and Emotional Resources for Classroom Management*” de Seiz , Voss & Mareike (2015), realizaram um artigo que indica que ensinar é muito mais que ministrar conteúdos, ou fazer uso de uma capacidade intelectual. O docente tem que se socorrer das suas ferramentas emocionais para prever e controlar comportamentos indesejáveis. Os mesmos autores, utilizando Chang²⁷ (2009, 2013), indicam que os alunos problemáticos utilizam estratégias emocionais para perturbar as aulas e estas situações levam ao esgotamento dos docentes, numa tradução mais direta e realista queimar professores. A indisciplina, neste sentido, necessariamente, passa por outras ferramentas e capacidades emocionais e relacionais eficientes para lidar com este fenómeno. Adianta-se que a par da formação na área cognitiva é necessário preparar para se lidar com problemas emocionais.

²⁷Chang, M.-L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193–218. doi: 10.1007/s10648-009-9106

Chang, M.-L. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping. *Motivation and Emotion*, 37(4), 799–817. doi: 10.1007/s11031-012-9335

A literatura coloca, também, o problema em termos de comunicação da sala de aula. Vieira (2005), refere-se à preocupação dos docentes, em manter a disciplina e à dificuldade em utilizar a sua autoridade quando têm de resolver conflitos. A ideia central está em conseguir uma comunicação eficaz. Isto implica ter a noção de que a sala de aula é um processo de trocas onde se comunica por palavras gestos e atitudes quer de professores quer de alunos que transmitem insegurança, medo, dúvida. Reflete-se o ego de cada um em cada interação. A comunicação passa pelo conhecimento do docente de si próprio, dos alunos, da capacidade de perceber o clima da turma, para responder de uma forma assertiva em todas as situações.

As afirmações dos entrevistados cobrem ainda mais três aspetos a heterogeneidade, a presença de elementos externos à turma, mas que afetam e condicionam o trabalho na sala de aula, por último a questão da dimensão da turma.

O primeiro ponto a heterogeneidade, não é uma questão nova nem rara, nem circunscrita à presença de alunos de várias origens sociais, tipos de família e capacidades de aprendizagem. Akkari & Gohard-Radenkovic (2002) lembram que nas cidades europeias, no caso francesas, está presente o fenómeno da emigração, onde os novos alunos partem de referentes culturais diferentes. Como os autores afirmam que

no mundo globalizado já pouco é homogêneo, mas sim diversos e variado. O mesmo se aplica à turma e o docente tem que adaptar o ensino a esta situação.

A homogeneidade é um dilema que os docentes enfrentam, no campo da pedagogia. Zabalza (1994, pp. 163 - 195) apresenta quatro dilemas associados:

- *“Dilema Nº 1: Afectuosidade versus ordem”* – O docente tem de se aproximar dos alunos para os conhecer e estabelecer laços, mas manter uma distância para não comprometer a sua autoridade. Isto reflete a necessidade de dar a atenção necessária a casos necessários, mas sem criar nos alunos uma dependência excessiva.
- *“Dilema Nº 2: Atenção ao indivíduo versus atenção ao grupo”* – O título é evidente por si só. Como conciliar a atenção aos alunos que mais necessitem sem descurar o acompanhamento da turma.
- *“Dilema Nº 3: Necessidade de um desenvolvimento profissional permanente”* – Perante uma situação de alunos que necessitem de mais atenção, é preciso que o docente invista em formação e conhecimento nas dificuldades que apresentam, interpretando, divergindo da formação geral.

- *Dilema Nº 4. Clareza versus indefinição do currículo*
 - traduz-se este aspeto na necessidade de ter conteúdos programáticos claros e bem definidos o que contrasta com a necessidade de uma adaptação destes a alunos específicos
- Seiz Voss & Mareike (2015), também indicam, a necessidade de adaptar o ensino aos alunos em concreto. Tomlinson (2008), apresenta o termo “*turma diferenciada*” para falar do desenvolvimento de estratégias e modos de ensino mais adaptados aos alunos em concreto, reconhece-se que estes não são todos iguais.

O segundo ponto consiste no reconhecimento de que o docente tem que lidar com situações e constrangimentos na sala de aula que têm origem fora da sala de aula, os quais, não controla. A família é um dos aspetos que influencia o funcionamento da classe. As entrevistas 11 e 16 apresentam casos de alunos institucionalizados, de famílias desestruturadas com alunos que não possuem hábitos de estudo, baixo rendimento escolar e faltam às aulas. Nas respostas apresentadas, está implícito que os encarregados de educação ou as famílias dão pouca atenção à vida escolar dos seus educandos.

Morgado (1997) mostra que a família possui um conhecimento privilegiado do aluno. A escola e a família têm papéis diferentes, mas também complementares. O indicador comum é o trabalho de casa que cabe à família acompanhar sendo também responsável pelos incidentes na sala de aula. A dicotomia entre o ensinar da escola e educar da família está presente, daí que é importante ambas as partes comunicarem. Montadon & Perrenoud (2001), revelam que a fronteira entre a instituição escola e a família não é uma fronteira bem definida, concorrendo, muitas vezes de forma contrária no seu papel de socialização.

Domingos, Barradas, Rainha & Neves (1985) apresentando o trabalho de Bernstein (2003), refere que a família é responsável pela socialização da criança com efeitos na aquisição de linguagem. Este aspeto afeta a aprendizagem bem como o progresso escolar, concluindo que a origem social e os problemas sociais da família refletem-se na escola transmitindo as suas expectativas em relação a esta. Transferindo estas contribuições para a tese, o docente deve ter em conta a carga social e cultural que os alunos trazem de casa para a escola.

D'Anderea (1979) utiliza outro termo que indica que não é só a família que entra na sala de aula, através do aluno, mas o mundo com todas as variantes que este experimenta. Quem

faz parte da comunidade educativa? A família, a cidade, os colegas, os docentes. No sentido mais amplo, tudo o que rodeia e influencia o aluno está integrado em mais estruturas sociais além da família e da escola.

O último aspeto presente é o termo turma grande, turma reduzida. Nas entrevistas a ênfase não é dada na dimensão mas sim na composição.

A literatura, vem confirmar as afirmações dos entrevistados. Ehrenberg, Brewer, Gamoran & Willms (2001), confirmam que, uma turma pequena tem uma média de 20 alunos, e a sua dimensão facilita a comunicação, a atenção, permite ter uma atitude positiva para com a classe, mais tempo para os alunos. Este reconhecimento, no entanto, não significa que uma turma pequena seja perfeita ou ideal. Há outros fatores como a heterogeneidade, a relação do docente com os alunos, a origem dos mesmos. A dimensão da turma é uma questão de políticas educativas em que se acredita que a dimensão da turma permite maior qualidade de ensino. A OCDE (2006) confirma que só por si não chega e afirma num relatório de 2006.

“A interação entre os professores e estudantes também é influenciada: pelo número de turmas ou de alunos pelos quais o professor é responsável; pela matéria leccionada; a distribuição do tempo do professor entre o ensino e outras tarefas; o agrupamento de alunos nas turmas; e a prática do trabalho de equipa.” (OCDE, 2006, p.1)

No decurso desta tese, uma das dificuldades na aplicação da *Grounded Theory*, foi revelar que a formação académica necessária para aceder à carreira docente, obrigou a uma estruturação das entrevistas, a utilização de termos muito próximos das teorias e meio académico, demonstra que há uma interiorização quer de um discurso mais científico quer da estrutura social complexa da instituição escola. As teorias substantivas estão muito próximas das teorias académicas.

Impõe-se a realização de uma síntese, mais abstrata e conceptual do trabalho dos docentes na turma apenas com os elementos principais conforme a figura 36.

O modelo apresentado indica apenas o conteúdo conceptual das entrevistas após confrontação com a literatura. Os entrevistados defendem que uma turma reduzida facilita o seu trabalho e reconhecem que não basta ser pequena. Há outros fatores. Prevalece, independentemente de tudo, conceptualmente, o benefício da turma pequena. O contrário acontece com a turma grande. A heterogeneidade, implica um esforço redobrado apesar de que a maior parte das situações associadas não estejam ligadas à dimensão da turma, mas sim à origem social dos alunos e à dificuldade do docente em lidar com a variedade.

Por último, a noção de gestão das dificuldades, onde se salienta o saber motivar, a capacidade de orientar a turma, o

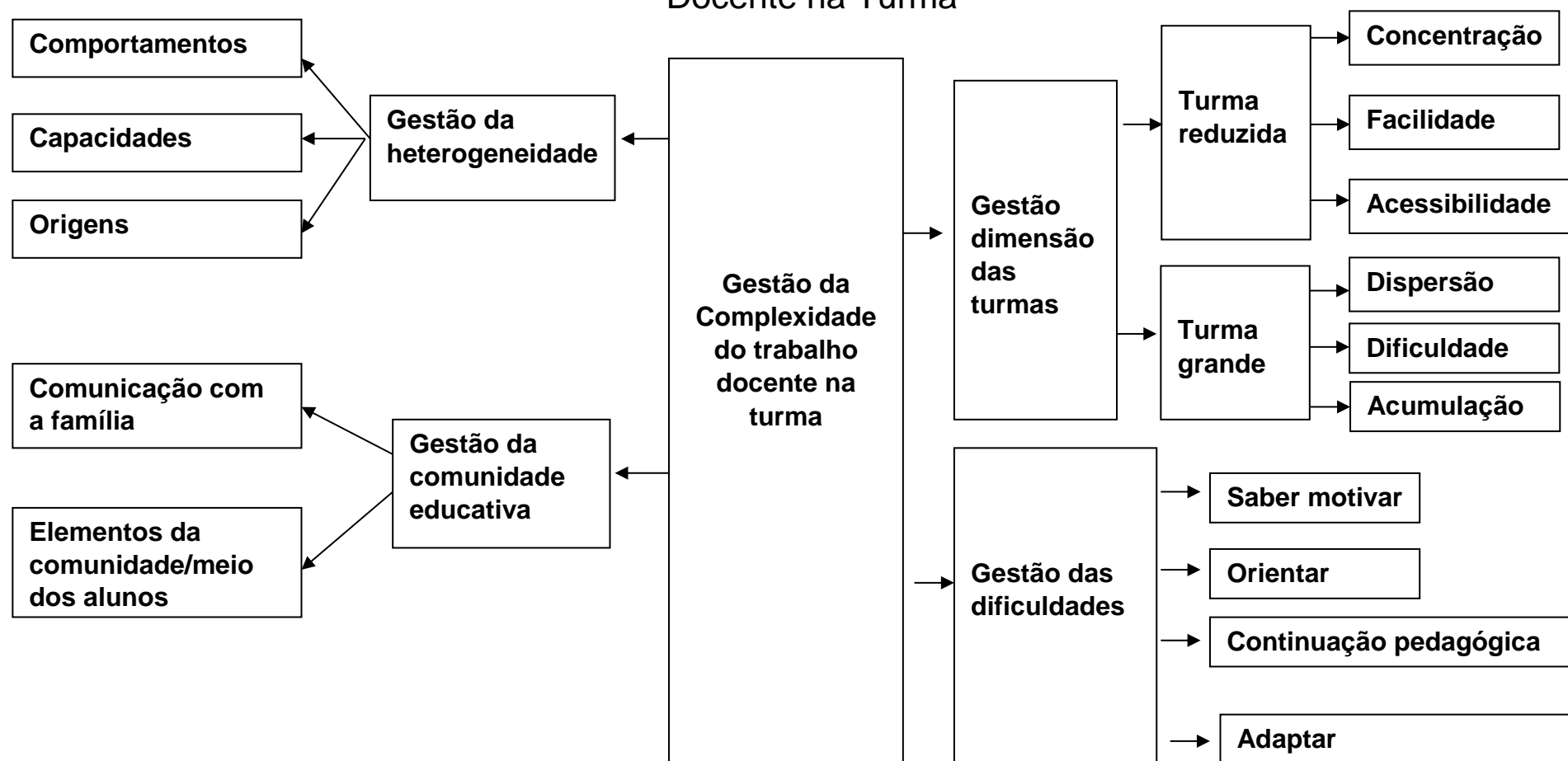
adaptar o ensino às circunstâncias, possibilidade de acompanhar os alunos por vários anos promovendo o trabalho contínuo, a interação e conhecimento mútuo.

4.1.4. – Trabalho docente com o aluno com Paralisia Cerebral

A pergunta de partida era: Como é que os Docentes do Ensino Regular e da Educação Especial, lecionam os alunos com Paralisia Cerebral? Desde o início que era evidente, como se revelou nas páginas anteriores, é algo muito mais complexo que ensinar. O termo gestão da turma impõe-se em todas as suas dimensões, mas o que se tornou evidente é que isso implica que o aluno com Paralisia Cerebral, assim como qualquer outro aluno, tem que se integrar na classe e o docente tem que o incluir na turma.

Os termos inclusão e integração encontram-se de uma forma explícita e implícita na linguagem dos entrevistados, ora como sinónimos ora como parte de uma tarefa maior, ensinar um aluno diferente que exige uma atenção e estratégias diferenciadas em relação à turma, daí a pergunta: Quais são as estratégias dos Docentes do Ensino Regular e da Educação Especial, para inclusão da criança/jovem com Paralisia Cerebral?

Figura 36
Gestão da Complexidade do Trabalho
Docente na Turma



Esta secção é composta por três partes: Caracterização do aluno com Paralisia Cerebral; O aluno com Paralisia Cerebral na turma; A organização escolar e Paralisia Cerebral. A primeira, procura caracterizar o aluno com Paralisia Cerebral, pelos docentes, revelando as suas representações, expondo tantas vezes imagens sobre a deficiência em geral com os preconceitos que lhe podem estar associados. Na segunda, estão apresentados os resultados do trabalho dos docentes com o aluno com Paralisia Cerebral na turma, acentuam-se os aspetos ligados às estratégias utilizadas pelos docentes assim como aos aspetos ligados à coordenação entre docentes no trabalho com estes alunos. A organização escolar, por último, engloba todos os temas ligados a aspetos materiais, organizativos, que não têm a ver com o ato de lecionar, mas que o condicionam direta e indiretamente, tal como as acessibilidades.

4.1.4.1. – Caracterização do aluno com Paralisia Cerebral

A Paralisia Cerebral, é segundo Morgan et al (2014), uma deficiência de natureza física com origem em lesões cerebrais, sendo que quando detetada e intervencionada precocemente a nível da plasticidade cerebral, permite a redução da severidade das deficiências. Num olhar mais próximo da literatura técnica Miller (2002) refere que os efeitos da Paralisia Cerebral não

são homogêneos, afetam a motricidade em diversos graus e formas, assim como podem ter associadas outras deficiências nomeadamente visuais e intelectuais.

Esta introdução mais técnica, vem indicar que a Paralisia Cerebral, pela sua variedade e expressão não satura, porque existem muitas variações, a não ser que o investigador possua recursos de tempo e materiais ilimitados, a nível internacional. O que satura? A atitude e a forma como os docentes veem a Paralisia Cerebral, que quase se confunde com as questões ligadas à deficiência em geral.

Nas páginas anteriores já verificámos que a maior parte dos entrevistados trabalha pela primeira vez com a Paralisia Cerebral, mas está familiarizado com a presença de alunos com Necessidades Educativas Especiais na sala de aula. Nas afirmações dos entrevistados surgem algumas comparações desta deficiência com outras explicitadas as suas propriedades, significando que em muitos casos, está-se a fazer uma transposição de outros casos. No conjunto das entrevistas, indicam que a Paralisia Cerebral não é das deficiências mais frequentes que um docente do regular encontre ao longo da sua carreira

O quadro 15 apresenta os casos apresentados pelos entrevistados com informação relevante, com 15 exemplos presentes. Como se pode observar, o caso 1 segue a lógica de

um estudo de casos que acompanha o aluno do 2º para o 3º ciclo com o maior número de entrevistas, assim como o caso 4, em que as entrevistas têm referências ao mesmo aspeto. Os restantes casos são mais limitados nas informações, recolhidas. O que há em comum em todas as afirmações? Está sempre presente um problema motor, em vários graus, e podem estar ou não agregados problemas de comunicação, cognitivos, visuais ou auditivos.

Deste quadro, no entanto, destacam-se o caso 2 em que o docente apenas afirma que não comunicavam, sem outra referência, indicando que o problema da comunicação é central e os casos 12 e 13, especialmente neste último, uma menção aos reflexos da deficiência no comportamento do aluno.

4.1.4.1.1. – Características dos alunos com Paralisia Cerebral

Nas páginas anteriores fez-se uma apresentação dos 15 casos, caracterizados pela variedade de situações, as quais não permitem a saturação, mas sim perceber a natureza da Paralisia Cerebral, o que permite compreender o trabalho dos docentes com estes alunos. Mas como os caracterizam?

A pergunta efetuada, neste ponto foi “*Caracteriza-me um pouco a criança com Paralisia Cerebral dizendo quais as suas limitações, potencialidades, como é que ele é?*”. Esta questão foi concebida de forma a ser suficientemente concreta, mas

Quadro 16

Características dos Casos dos Alunos com Paralisia Cerebral

Caso	Características	Entrevistas
1	Não tem motricidade fina e motora, tem espasmos baixa visão associada, inteligente, capacidade de aprendizagem pela audição, boa memória, comunicação oral perceptível. Acompanha a sala de aula tem o Apoio da unidade de multideficiência.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 32, 35, 36, 38, 44.
2	Criança que não comunicava	9
3	Tinha problemas motores e coordenação motora, mas andava, trabalhava com o computador, inteligente.	16
4	Motricidade fina apenas numa mão, comunicação oral pouco perceptível não tem motricidade motora, cansa-se com facilidade, pouca resistência física, inteligente, tem capacidade de aprendizagem.	21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30
5	Anda de andarilho, boa comunicação oral, boa capacidade de interpretação.	28
6	Não tem comunicação oral, comunicação por sons e gestos	31
7	Vão à turma por motivos de socialização, realizam pequenas tarefas	32
8	Dificuldades motoras, com ajuda sobe, desce escadas, senta-se, dá uns passos, problemas cognitivos não associados à Paralisia Cerebral.	33

Continuação

Quadro 16
Características dos Casos dos
Alunos com Paralisia Cerebral

Caso	Características	Entrevistas
9	Não tem motricidade fina, motora, comunicação oral, comunica por sons	34
10	Problemas de postura, escreve pela sua própria mão, não tem problemas intelectuais, não tem problemas de comunicação oral.	37
11	Descoordenação motora e de motricidade fina, alimenta-se por si, lê e escreve a computador, anda de cadeira de rodas	39
12	Problemas de coordenação motora: não anda arrasta-se, agressividade.	40
13	Acento nas características psicológicas: pouca autonomia, tendência para o isolamento, dificuldades comunicativas.	41
14	Problemas de coordenação ligeira, possui deficiência auditiva	42
15	Défice de atenção, problemas de coordenação motora	43

suficientemente abrangente evitando que tivesse um carácter depreciativo sobre a deficiência.

A principal dificuldade na análise dos dados, referente a esta pergunta, está no facto de ser por natureza, muito descritiva. As respostas a esta questão revelaram conteúdo conceptual preparando e potenciando outros conteúdos. A figura 37 apresenta a forma como os docentes descrevem os seus alunos com Paralisia Cerebral.

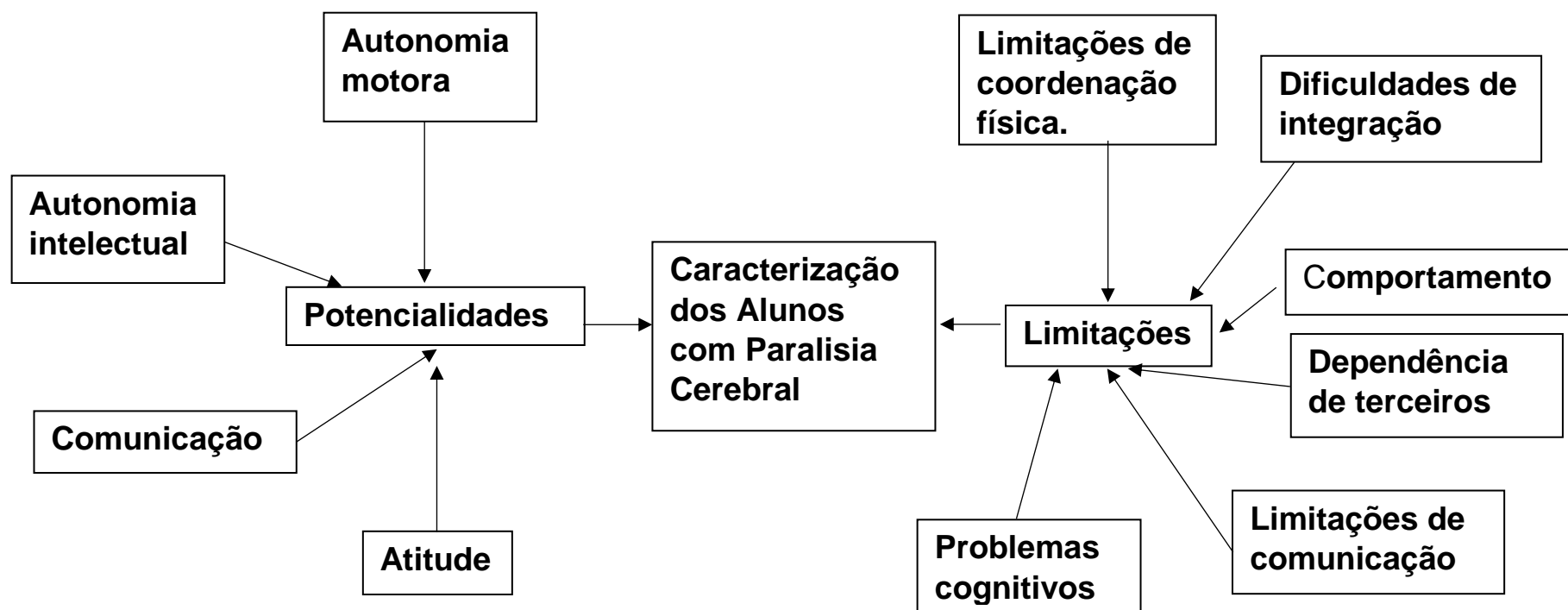
Tal como a pergunta o diagrama tem no centro as características dos alunos, à esquerda as potencialidades e à direita as limitações. Importa compreender que a complexidade dos dados implica a expansão de cada um dos ramos. Neste ponto apresenta-se uma citação mais representativa, pois mais tarde estes aspetos vão ser aprofundados

As potencialidades são o primeiro aspeto. Correspondem às características do aluno que o docente considera positivas na sala, que o ajudam aproximam e igualizam aos restantes.

O primeiro termo que se salienta é autonomia motora. Anteriormente verificou-se que, quer na literatura quer nos casos, a expressão mais visível comum a todos os portadores de Paralisia Cerebral é possuírem dificuldades motoras, quer a nível dos membros inferiores quer superiores em vários graus. Neste caso mesmo uma pequena capacidade é considerada uma vantagem.

“É uma criança, por quem teria uma certa admiração, por imaginar a carga de sofrimento físico desta menina já deve ter tido, no sentido, eu já a tenho desde os 6 anos, desde que está comigo, não reage à dor física. Ela cai e chora, tenta, a nível da autonomia está muito bem, tenta desembaraçar-se, como noutras questões como o ir à casa de banho. Inicialmente ia com 2 colegas, quando era mais pequenina, uma vez que a escola não tinha recursos para ter auxiliares. Agora já vai sozinha.” E.D.R. nº 33, p. 30.

Figura 37
Caracterização dos Alunos com
Paralisia Cerebral



A primeira observação que se pode realizar é um convite para o leitor se colocar no lugar desta aluna. O cidadão sem limitações físicas, move-se, faz pequenas tarefas e vai à casa de banho por si, com facilidade. O caso concreto mostra que para um aluno com Paralisia Cerebral, isso implica dor e sofrimento. O ser capaz de fazer pequenas tarefas e ser autónomo é muito valorizado pelos docentes, nomeadamente quando se verifica a existência de progressos.

A autonomia intelectual é um conceito que foi desenvolvido na tese, corresponde à capacidade de aprendizagem do aluno, é uma característica muito valorizada pelos docentes.

“No que diz respeito à criança em causa, não é nada impeditivo. Ela, neste momento, está no 7º ano e é uma aluna de sucesso. Com 5, quadro de honra, já foi delegada de turma.” E.D.R. nº 37, p. 66.

A comunicação é uma outra potencialidade, nomeadamente a comunicação oral:

“Exatamente como comunico com os outros. A única diferença é que faço perguntas, ele às vezes responde espontaneamente, outras vezes sou eu que faço perguntas diretamente. A maior parte das vezes, é ele que se propõe responder. A única coisa que eu faço, que é diferente, é dar-lhe muito mais tempo para responder, e quando vejo que ele tem hesitações ajudá-lo a controlar o raciocínio, para que ele construa a frase e não se limite a dizer duas ou três palavras.” E.D.R. nº 36, p. 66.

A resiliência dos alunos atitude é um atributo que também muito valorizado:

“A professora de Educação Visual ficou espantada com a capacidade dela mesmo a lápis ter conseguido, mas foi um esforço tão grande tão grande, tão grande que ela tinha imensas dores, portanto desistimos, mas ao mesmo tempo era ela que queria fazer isso, portanto acho que hoje em dia o computador é mesmo a base de tudo.” E.D.R. nº 29, p. 52.

O código que está subjacente é o termo esforçado e a escolha vem no mesmo sentido de autonomia. No caso é uma aluna que tem como característica ter uma mão com alguma motricidade fina. Esta tentou ganhar autonomia para pegar num lápis. O termo esforço, associa-se às conquistas de autonomia em Paralisia Cerebral. É uma atitude em que o aluno não desiste de fazer uma coisa que lhe é difícil fazer, mesmo que implique dor na sua realização.

As limitações são outro aspeto presente no diagrama. É uma evidência que a posse de uma deficiência, seja qual for, implica a presença de uma limitação (Johnstone, 2001). A CIF classifica estas limitações e a própria investigadora, como portadora de Paralisia Cerebral sente-as. Não é uma construção científica prévia, um conceito teórico ou mesmo um preconceito é uma realidade com que o docente tem de lidar quando tem um aluno com necessidades educativas especiais. A pergunta que se coloca então: Quais são as limitações que

os Docentes do Ensino Regular, mais evidenciam no aluno com Paralisia Cerebral?

Uma das respostas, é que quer as potencialidades, quer as limitações, existem interligadas entre si.

O primeiro ponto mais evidenciado são limitações de coordenação física. A citação abaixo indicada, refere a natureza das dificuldades ligadas a esta limitação.

“O aluno em questão ao nível da parte motora, é realmente muito limitado. Portanto a nível dos membros inferiores é quase inexistente a actividade dele, não é? Nos membros superiores, ele não tem um controle muito grande; a nível da motricidade fina, ainda é pior. Ele não tem quase controle nenhum sobre a motricidade fina.” E.D.R.nº 2, p. 36

Na citação seguinte o elemento presente tem a ver com as dificuldades de integração nomeadamente efeito que a Paralisia Cerebral tem a nível da integração na classe, a dificuldade em interagir e estar com os pares.

“É uma menina muito tímida e retraída, na integração do grupo tem alguma dificuldade em integrar-se com os colegas. Por ser muito tímida e envergonhada não se dá facilmente com os outros, com os pares. Tem uma dificuldade em brincar, em estar com os pares.” E.D.R. nº 41, p. 28

O comportamento é o terceiro elemento, são atitudes, e comportamentos que são disfuncionais na sala de aula, no caso é positivo, é o desejo de participar, mas de forma extemporânea.

“Outras vezes é exatamente o contrário, a aula está a decorrer normalmente, e o “António” porque lhe apetece dizer isto, aquilo ou aqueloutro, ainda que relacionado com a matéria, às vezes perturba um bocado porque a sua espontaneidade e a sua falta de timing para falar e o facto de não se perceber quando é que ele quer levantar o braço para falar porque a sua parte motora é a sua parte mais difícil, às vezes torna-se um bocado perturbador, mas sem problema.” E.D.R. nº 12, p. 33.

A dependência de terceiros, não é uma característica é uma consequência. Existem poucos elementos que se pode estabelecer uma relação causa efeito, mas este surge de uma forma muito clara. Aparecem com 20 citações, nos mais variados campos, num dos casos que se pode alargar a pelo menos mais três, a dependência de terceiros para ir à casa de banho. O aspeto narrado tem como consequência procurar fazer tudo para ter um adulto a permanentemente ao seu lado.

“Ele tem necessidade de ajuda para ir à casa de banho, ele tem necessidade, e eu acho que muitas vezes é para chamar a atenção, é para ter o adulto dependente dele.” E.D.R. nº 40, p. 30.

O caso 1, 4 e 9 são dos exemplos mais claros de dependência, para se vestirem, na higiene pessoal, para se deslocarem e mesmo escrever. Em consequência disso coloca-se sempre a questão dos recursos humanos necessários para garantir o apoio a estes alunos com maiores problemas motores.

Seguem-se as limitações de comunicação, uma das evidências, a nível da linguagem, foi a noção de comunicação perceptível, já que a maior parte dos casos narrados apresenta uma dificuldade em expressar-se e em ser compreendido.

Por último os problemas cognitivos, a maior parte das afirmações deste tipo não estão associadas à Paralisia Cerebral, são alunos que contrastam com estes pela sua dificuldade na aprendizagem. De uma forma clara, de uma forma indireta, estão os alunos do caso das entrevistas 31, 32, 34 em que, ou apresentam dificuldades de comunicação tão grandes em que ensinar e aprender é algo difícil, ou não acompanham mesmo a sala de aula. Mais diretamente uma citação que se coloca adiante.

“É assim, no caso do “Zé” ele não tem. Tem os problemas cognitivos, que tem. Não está equilibrado com a média de idade” E.D.R. nº 40, p. 68

Apresenta-se o problema do aluno em questão que revela comportamentos, características e capacidades abaixo do que é esperado pela idade.

A maior parte dos casos de Paralisia Cerebral presentes acompanha a turma, contrasta com os restantes, em que se aplica este código, bem descritos em que o que os caracteriza é a capacidade de aprendizagem.

Até ao momento foram apresentados os aspetos principais das características dos alunos com Paralisia Cerebral referidos pelos docentes. A sua complexidade levou a sintetizar os diversos códigos, agrupando-os por diferença e semelhança, ficando apenas aquilo que é fundamental, para a pesquisa, mais simples, mais acessível na sua leitura. Estas características principais, no entanto, apresentam propriedades e ligações a outras categorias menos importantes, mas que dificilmente caberiam num só gráfico.

A figura 38 caracteriza a motricidade na Paralisia Cerebral vista pelos docentes, é um aspeto central. A maior parte das citações e códigos, entre potencialidades e limitações com relação com 20 categorias diferentes, 37 citações, também revela a grande variedade de características que esta pode tomar. Embora o número não seja elemento fundamental, a contagem demonstra que este aspeto é o que tem mais visibilidade em termos de Paralisia Cerebral.

A autonomia motora foi sintetizada em três categorias mais abrangentes e abstratas: Capacidade de locomoção; Capacidade de realizar as tarefas básicas para a vida; Capacidade de utilização das mãos. Esta autonomia não é total sendo que, nos casos e caracterizações mais completas, ou surgem em comparação com outros casos ou face a outras

limitações motoras que possui. Esta raramente é completa, nos casos citados.

A capacidade de locomoção, corresponde ao grau de autonomia associada à marcha, a capacidade de se deslocar por si.

“Eu tinha tido há muitos anos atrás um miúdo com Paralisia Cerebral como ele, não é, que era menos descoordenado, portanto andava, tinha problemas motores e coordenação motora, mas andava, trabalhava com o computador sempre” E.D.R. nº 16, p.41.

É apresentado um quadro de descoordenação (não escreve à mão, mas utiliza o computador), não tão grave e permite autonomia nas suas deslocações.

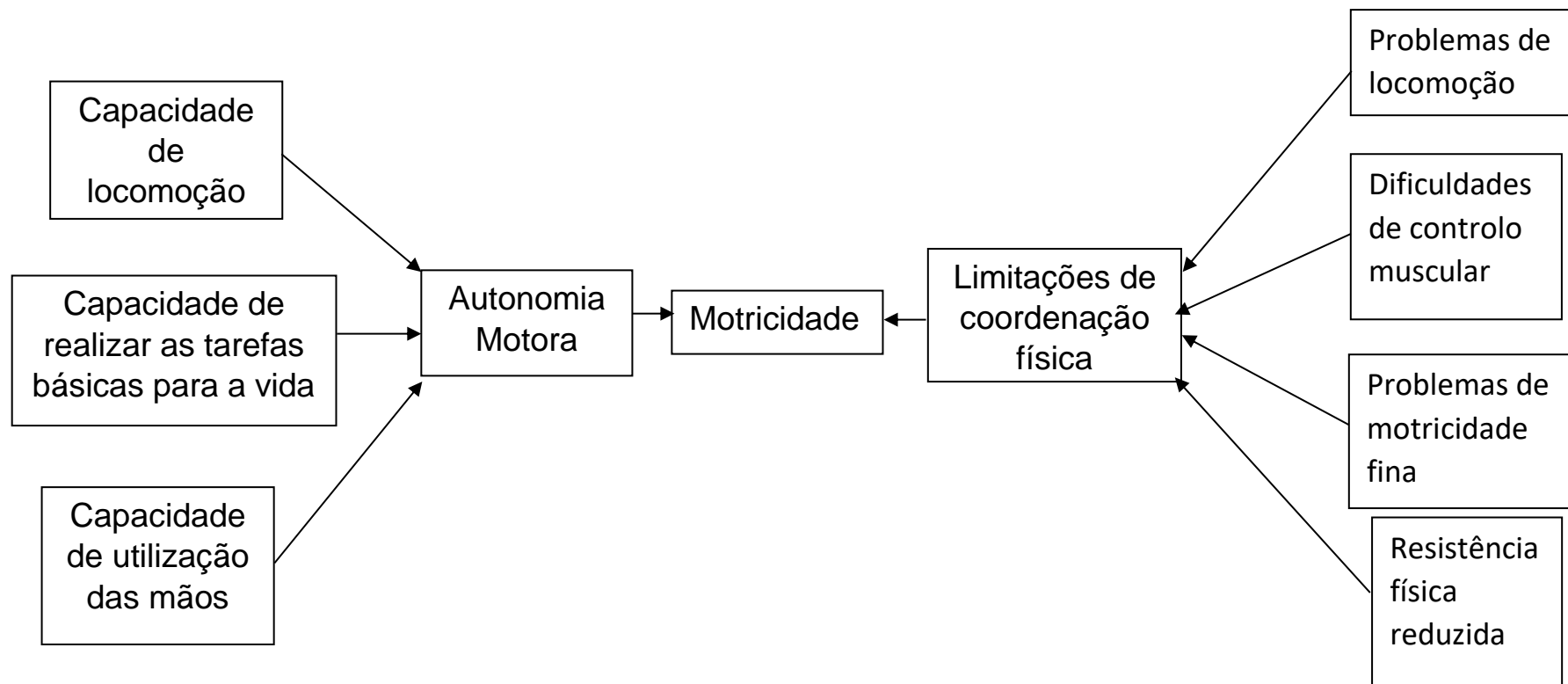
“Já, tinha tido uma aluna aqui na escola no primeiro ano que eu tinha vindo para cá já tinha tido uma menina com Paralisia Cerebral. Mas era diferente da “Maria” andava, tinha um andarilho, portanto era diferente, (...)” E.D.R. nº 27, p. 28.

A docente quer mostrar que a expressão motora na Paralisia Cerebral não é igual, e que poder andar autonomamente é fundamental.

A capacidade de utilizar as mãos, é parte de um conjunto maior, inclui a utilização dos membros superiores como um todo.

“Escrevia à mão, e a sua escrita era legível. Notava-se era que ela ficava cansada.” E.D.R. nº 37, p. 48.

Figura 38
Caracterização da Motricidade na Paralisia Cerebral



A frase anterior, necessita de ser contextualizada, a aluna em questão tem apenas uma mão com motricidade fina, e por isso escreve, mas cansa-se facilmente. A potencialidade é mais uma vez associada e existe em função de uma limitação. Teoricamente poder-se-ia dizer que uma limitação acentua uma potencialidade por contraste, valorizando-se mais os aspetos positivos e o que o aluno é capaz.

Em termos de classificação, codificação, atribuição de uma categoria ou propriedade é algo difícil de classificar porque a mesma vantagem faz parte de uma limitação. O único critério presente que transforma uma limitação numa potencialidade é que esta não é total permitindo alguma autonomia. Mesmo assim, o mesmo elemento não deixa de poder ser classificada de modo diferente consoante a pergunta e a perspetiva com que é analisada.

As capacidades de realizar as tarefas mais básicas para a vida podem pertencer, tanto à locomoção como à designada motricidade fina, efetuada por comparação com o aluno sem deficiência, que se alimenta, veste e movimenta, por si, sem a dependência de terceiros. Tomando os casos 1 e 4 (Quadro 16), os alunos dependem de terceiros para fazerem as tarefas básicas para a vida, tais como vestir-se, higiene pessoal, alimentar-se e deslocar-se. A comparação com casos mais ligeiros transforma-os em vantagens.

“A “Ana” tinha autonomia para comer. Ela comia sozinha”
E.D.R. nº 39, p. 34

“Em termos motores, não têm autonomia, não se mexem, não se locomovem sem o adulto, sem a ajuda do adulto. Há uma delas que já consegue sair da cadeira e procura ir à casa de banho sozinha, e já se senta na sanita, e já vai à procura de alguma coisa. A outra, estamos, neste momento, a treiná-la para ela conseguir sair da cadeira. Entretanto nem sequer conseguia ficar direita.” E.D.R. nº 42, p. 24

Para ilustrar esta categoria selecionaram-se estas duas citações, uma referente à alimentação a outra à higiene. A locomoção já foi indicada anteriormente com vários exemplos.

As afirmações nesta categoria pertencem mais às limitações que às potencialidades, conforme se pode ver na segunda afirmação, da qual se retira a noção que além da aprendizagem, a autonomia nos aspetos básicos da vida é uma meta igualmente importante, senão superior.

As limitações de coordenação física correspondem a quatro aspetos: Problemas de locomoção; Dificuldades de controlo muscular, Problemas de motricidade fina; e Resistência física reduzida. Todos estes elementos são de natureza descritiva, as citações que lhes estão ligadas são muitas, próximas de códigos *in vivo*. Observe-se o quadro 16, que reflete estes elementos. As dificuldades de controlo muscular explicam os problemas a nível motor na motricidade fina. O que se evidencia, nos códigos é referência a espasmos

que dificultam todos os movimentos, nomeadamente escrita. Duas explicações surgem associadas à Paralisia Cerebral. Por um lado, o que tem esta deficiência, não consegue controlar o seu corpo como precisava, por outro o próprio corpo está descoordenado em relação à sua mente.

Analisemos as quatro categorias que fazem parte deste elemento principal, que são as limitações de coordenação física. A primeira são os problemas de locomoção. A entrevista 16 faz a menção, de um caso de um aluno que andava mas pela afirmação tinha problemas de coordenação, nos códigos, surge noutro nível mais grave um caso em que esta mobilidade é efetuada com o recurso a um andarilho, aumentando a dificuldade, indica-se que o aluno em questão anda em cadeira de rodas, por último o extremo exemplo que a Paralisia Cerebral pode tomar forma o estar paralisado do pescoço para baixo. Em termos conceptuais, segundo os entrevistados, pode-se afirmar que a Paralisia Cerebral afeta sempre a parte motora.

Os problemas de motricidade fina também ligados à capacidade de utilização das mãos, nomeadamente as dificuldades em pegar ou manipular objetos, limitam ou mesmo impossibilitam a expressão gráfica ou escrita. O exemplo mais simples aponta que um aluno para ler necessita de quem lhe segure um livro.

A resistência física reduzida pode implicar dificuldade prolongar uma atividade motora ou muscular. A lentidão tanto pode estar presente por motivos de descoordenação física ou por resistência física. Nas afirmações dos entrevistados, a lentidão é uma propriedade de ambas as categorias. Afeta o tempo que alguém consegue andar, escrever e mesmo falar.

Porém as limitações de natureza física, percebem-se melhor observando quais são as suas consequências.

Num *memo sumário* sobre os problemas de locomoção poder-se-ia afirmar que nos casos presentes nomeadamente nas entrevistas 16 e 25 narram-se dois casos semelhantes em termos de mobilidade, na primeira, é um jovem sem mobilidade quer fina quer motora, depende de terceiros para lhe empurrar a cadeira de rodas manual, na segunda o caso é diferente, possui uma cadeira de rodas elétrica, o que lhe aumenta a autonomia, na entrevista 28 já anda de andarilho, na entrevista 33 mostra outra afirmação que uma aluna anda por si, mas sente

dificuldade em fazê-lo. Em comum, apresentam um quadro ao qual se pode aplicar o código, dependência de terceiros para..., reticências porque as limitações de coordenação motora podem tomar muitas formas, no caso por arrasto no caso das duas primeiras entrevistas para os aspetos mais básicos da vida. Não se deve, no entanto, tomar este

aspecto como absoluto, na entrevista 3 há uma breve referência a um aluno que tem marcha autónoma, depreende-se que apesar de ter problemas de coordenação, é autónomo.

Quadro 17

Códigos Associados às Limitações de Coordenação Física

Problemas de locomoção	<ul style="list-style-type: none">- Não Anda.- Andar em cadeira de rodas.- Andar com ajuda de andarilho.- Não mexe do pescoço para baixo.-Dificuldade de locomoção na rua
Dificuldades de controlo muscular	<ul style="list-style-type: none">- Espasmos nos braços, impedem escrita.- Não controla os movimentos.- Espasmos.-Corpo não responde da forma que ele gostaria.- Descoordenação entre corpo e cabeça.
Problemas de motricidade fina	<ul style="list-style-type: none">- Limitações a nível do grafismo e da expressão.- Não pega bem em tesoura.- Não consegue fazer bem um traço com lápis.-Necessidade de alguém agarra o livro para ver.-Não consegue escrever
Resistência física reduzida	<ul style="list-style-type: none">- Trabalho a um ritmo muito lento.- Cansaço- Cansava-se ao escrever à mão- Dificuldade em responder a perguntas de forma prolongada- Demora mais tempo nas tarefas

Quadro 18
Consequências Associadas às
Limitações de Coordenação Física

Problemas de locomoção	<ul style="list-style-type: none">-Dependência de terceiros para se deslocar, pessoas e equipamentos.- Utilização de equipamentos auxiliares na deslocação, cadeira de rodas, manuais e elétricas, andarilhos.- Dificuldade em circular na rua e em espaços não adaptados.- Dificuldade em disciplinas como a Educação Física.
Dificuldades de controlo muscular	<ul style="list-style-type: none">-Espasmos que dificultam o equilíbrio físico deslocação e manusear objetos.- Mais tempo realizar tarefas, devido a dificuldades em controlar o corpo.
Problemas de motricidade fina	<ul style="list-style-type: none">-Dificuldades em manusear e agarrar objetos.- Dependência de terceiros para escrever e tirar apontamentos.- Utilização e dependência de equipamentos informáticos para escrever.- Dificuldade em disciplinas manuais/práticas, EVT e Ciências.- Dificuldade nas aprendizagens que envolvam manusear objetos.- Dificuldade em matemática, porque envolve a necessidade de fazer exercícios matemáticos.
Resistência física reduzida	<ul style="list-style-type: none">- Cansa-se com muita facilidade.- Levar mais tempo nas aprendizagens.- Dificuldade falar ou responder perguntas de uma forma prolongada.- Mais tempo a tempo realizar tarefas pela necessidade de fazer interrupções.

Deslocando-se em cadeira de rodas facilmente, se depreende a dificuldade em participar na disciplina de Educação Física. Na entrevista 7 indica-se que o aluno apenas assiste às aulas; na entrevista 35 explica-se que o espaço é pequeno para circular uma cadeira de rodas e quando estas são na rua, o aluno não acompanha a turma.

Facilmente se depreende que em termos conceptuais, a Paralisa Cerebral, tem um aspeto motor, com três propriedades: dependência de terceiros quer para empurrar quer para ajudar na locomoção quando necessário; é possível encontrar casos de mobilidade, mas acrescenta-se mais uma dimensão, as dificuldades de locomoção. Por último, a propriedade de que estão presentes dificuldades em participar na disciplina de Educação Física, numa das razões problemas de espaço e adequação do mesmo. A mesma dificuldade se nota na rua, é uma questão de acessibilidade.

O *memo* que resume as dificuldades de controlo indica que esta categoria tem propriedades comuns aos problemas de locomoção, motricidade e resistência física reduzida. Neste sentido, torna-se necessário olhar para as suas causas. O código, descoordenação entre corpo e a cabeça, da entrevista 8 indica que o aluno em questão tem capacidade intelectual e aprende, mas que a mente não controla o corpo, não consegue escrever. Na entrevista 25 outro caso vem reforçar esta ideia

com o código *demora mais tempo nas tarefas*, ou seja, o corpo e o cérebro demoram mais tempo a coordenarem-se.

Outra explicação está na presença de espasmos, na entrevista nº 1, o aluno em questão tem espasmos. que levaram os docentes a adaptar a cadeira prendendo-a ao chão. Na entrevista 26 uma aluna além de estar amarrada à cadeira e tem que ter as mãos também amarradas. O que são os espasmos nas afirmações dos entrevistados? São movimentos involuntários do corpo membros inferiores e superiores. A seguinte afirmação descreve um espasmo:

“Tem aquelas manifestações físicas que eu, às vezes, estou muito ao pé dele, ele às vezes tem aqueles gestos repentinos, às vezes dá-me assim sacudidelas, mas isso também não é uma coisa que faça...” E.D.R. nº 15, p. 37

Olhando apenas para as consequências dos espasmos na Paralisia Cerebral implícitas nesta citação e completando com os códigos relacionados com estes, na entrevista 34, revelam-se as consequências, não controla os movimentos e não consegue escrever, na sala de aula, na entrevista 26 a aluna não aguenta uma aula completa, na entrevista 44, o aluno não consegue estar estável na cadeira de rodas, o que tem implicações quando tem dificuldade por exemplo em utilizar o microscópio.

Os problemas de motricidade fina, no lado positivo, como capacidade de utilizar as mãos, redefinido como problema ou grau de dificuldade em utilizar as mãos. Um *memo* sumário associado a esta categoria, apresenta como aspeto central dificuldades em utilizar e manusear objetos, nas entrevistas 32 e 39, os alunos não conseguem utilizar as mãos, sendo uma das soluções a utilização do computador.

A esta limitação vem associada uma dependência de terceiros. No caso da entrevista 27, quando não há solução digital, alguém para mudar a página de um livro, no caso em concreto a motricidade fina permite utilizar o computador, mas não outras coisas, consegue inclusivamente escrever à mão por pouco tempo e mesmo, pela entrevista 29 ensaiar desenhos.

Noutro caso mais grave, é o caso da entrevista 34, o aluno em questão não tem qualquer forma de motricidade, é dependente de quase tudo, contrasta com os restantes casos porque diferentemente dos restantes apresenta dificuldades em comunicar, recorrendo a sons e pelo corpo através da agitação.

Caso menos graves, como na entrevista 2, em que o aluno tem problemas motores, é inteligente, comunica, e aprende, mas que a mente não controla o corpo, não consegue escrever. Na entrevista 25 outro caso vem reforçar esta ideia

com o código *demora mais tempo nas tarefas*, ou seja, o corpo e o cérebro demoram mais tempo a coordenarem-se.

Caso menos graves, como na entrevista 2, em que o aluno tem problemas motores isto é não tem motricidade fina e motora, mas não tem problemas cognitivos e comunica oralmente. Na lógica de análise não basta dizer que um aluno não tem motricidade fina, há outros elementos que conceptualmente e contextualmente lhe dão significado e sentido.

Uma das consequências da falta de motricidade fina tem reflexo, na Educação Musical, conforme a entrevista 5, nomeadamente, a utilização de instrumentos musicais. A seguinte citação ilustra esse facto:

“A nível de execução prática é que é mais complicado, porque pronto é a coordenação, a nível motor não consegue tocar flauta, não é, bater um ritmo também é difícil. Tem dificuldade ao nível da Educação Musical na parte prática é difícil. A parte auditiva isso ele consegue distinguir os instrumentos, consegue entoar também, consegue a nível teórico consegue ver as notas escritas, ver as ligações das figuras, pronto por aí. Agora a nível prático tem muita dificuldade na parte motora.” E.D.R. nº 5, p. 31

Encontram-se citações muito semelhantes, a nível de disciplinas como Biologia, na entrevista 44, em que o aluno não tem estabilidade para pegar num microscópio. Esta limitação

tem consequências a nível das aprendizagens, mesmo nas disciplinas como a matemática como citação abaixo mostra:

“Tudo o que envolve cálculo rápido matemático ele consiga fazer, como nós costumamos dizer de cabeça, ele é muito bom. Tudo o que envolve concretização escrita ele perde-se, porque como não consegue, por exemplo nas expressões numéricas ele não consegue fazer, concretizar, não consegue fazer o seguimento, portanto acaba por não conseguir resolver tão bem quanto seria de esperar, nunca será. Neste caso enquanto não houver uma forma de ele concretizar de forma escrita, nunca será um aluno brilhante por isso, porque se ele tiver os meios ele é um aluno muito bom a Matemática.” E.D.R. nº 8, p. 30

O aluno, em questão é muito inteligente, bom a matemática, a cálculo mental, no entanto o seu desenvolvimento está dependente da expressão manual na realização de exercícios, ou de meios que permitam essa expressão. A dificuldade é comum quando, em Biologia na entrevista 44 o docente tem de explicar o que é correr, a um aluno que nunca andou e que não sabe qual é a sensação de correr. Em termos gerais, está presente a dificuldade das aprendizagens que impliquem, quer a utilização das mãos quer a compreensão de experiência motoras em geral. Esta relação está implícita na entrevista 41, em que a docente teve que investir na motricidade fina para que surgissem progressos a nível da aprendizagem.

No próximo elemento na caracterização da Paralisia Cerebral o termo capacidade intelectual que junta as

potencialidades com o conceito de autonomia intelectual e as limitações com problemas cognitivos. O que há em comum entre estes dois termos é que são aspetos que correspondem à capacidade de aprendizagem incluindo as vantagens que implica ter esta capacidade intacta e do outro lado os aspetos que dificultam as aprendizagens de adquirir conhecimentos quer globalmente quer numa área específica.

Nas potencialidades, está uma categoria que pela sua importância, se eleva ao estatuto de conceito, a autonomia intelectual. Observe-se a seguinte citação que ilustra o centro deste conceito:

“em termos de capacidade de pensar, capacidade de apreender as coisas, eu acho que ele é tão bom aluno como outros da turma, portanto a esse nível ele não tem muitas dificuldades.” E.D.R. nº 3, p. 30.

O parágrafo anterior, revela a natureza do conceito de autonomia intelectual, a Figura 38, completa o sentido do mesmo, com elementos também enunciados na citação anterior. Um aspeto implícito é a ausência de problemas cognitivos, visto que o aluno em termos intelectuais não é muito diferente dos restantes alunos. Numa segunda categoria, é uma conjugação de diferentes capacidades, mas dentro desta é uma capacidade de aprendizagem.

Fundamentando as categorias presentes na figura anterior, vê-se que a primeira categoria corresponde ao código

“Não tem problemas cognitivos”. O significado deste termo indica que os alunos em termos de desenvolvimento intelectual encontram-se dentro do esperado para a idade e que são considerados inteligentes, ou seja, corresponde a outro conceito, que mais tarde será desenvolvido, de aluno normal. Uma das características associadas a este conceito é que não apresentam problemas cognitivos.

O primeiro código: Desenvolvimento cognitivo dentro da idade, tem presente a seguinte citação:

“portanto ela tem grandes dificuldades ao nível da motricidade fina, portanto tem grandes dificuldades em manusear os livros, em virar uma página de um caderno, tem também graves limitações a nível da fala, expressa-se com grande dificuldade, a nível cognitivo tem um desenvolvimento cognitivo espectável para a faixa etária”
E.D.R. nº 30, p. 33.

Importa explorar o conteúdo desta afirmação, a primeira permite classificar a autonomia intelectual como uma vantagem quando comparada com as limitações de natureza motora e de fala. O termo *“um desenvolvimento cognitivo espectável para a faixa etária”* indica que em termos de capacidade de aprendizagem está dentro do que é normal para a idade em que se encontra, e que é usual para os alunos daquela faixa.

O código ou propriedade inteligência é uma característica atribuída à autonomia intelectual. Dos fragmentos de texto presentes nas entrevistas destacam-se dois:

Figura 39
Conceito de Autonomia Intelectual

Desenvolvimento Cognitivo dentro da idade			Não tem problemas cognitivos	Autonomia Intelectual
Inteligência				
Capacidade de raciocínio			Capacidade	
Capacidade intuitiva				
Capacidade de apreensão do que o rodeia.				
Capacidade de apreensão de conceitos	Capacidade de aprendizagem			
Progressão a nível de conhecimentos				
Utilização dos sentidos na aprendizagem				
Acompanha conteúdos programáticos				
Acompanha a turma				
Capacidade de memorização				
Capacidade comunicativa				
Capacidade de compreensão				

“Em termos intelectuais, é um aluno interessado, é um aluno feliz, apesar das condicionantes todas, é incrível verificar-se isso nele e é um aluno inteligente, perspicaz, é atento e acho que fico por aqui.” E.D.R. nº 2, p. 36

“(...) bem e anda de cadeira de rodas, quer dizer não tem além da coordenação motora, não tem coordenação, não anda, portanto não é, não se mobiliza. Mas em termos de cabeça eu acho que ele tem imensas capacidades.” E.D.R. nº 16, p. 39

A primeira citação indica que a inteligência inclui outros atributos consequência dessa característica, como ser perspicaz e inteligente. A segunda define como seu centro *“cabeça (...) tem imensas capacidades”*, não é uma característica, mas sim um conjunto de características, como se pode observar na primeira citação.

Esta ideia está nas sucessivas frases codificadas com este termo nas entrevistas dos docentes do ensino regular. A entrevista 36 limita-se a afirmar que o aluno é inteligente, a 23 apresenta-a como uma capacidade de compreensão, a 16 liga-a ao bom desempenho escolar, e as 22 e 12 à posse de várias capacidades. Isto é afirmar que ser inteligente é uma observação que engloba todas as capacidades de um aluno, no sentido da aprendizagem.

A grande dificuldade em diferenciar e classificar categorias por semelhança, no caso do termo inteligência, é que o termo é tão vasto e tem tantas relações diretas e indiretas com todas as categorias presentes neste estudo que

apenas é esclarecido com duas perguntas claras e diretas: Qual é a principal preocupação dos entrevistados? E qual é a relação entre a representação da propriedade inteligência com essa preocupação? A resposta consiste em transformar uma propriedade em categoria e a imagem sugerida pelos códigos presente na Figura 40 que centra na questão: O que é ser inteligente no contexto da sala de aula?

A questão que se coloca em termos de análise, se o conceito de inteligência não é o conceito central, então porque é que se elevou de código de propriedade a categoria? A reorganização dos dados indica que na aprendizagem não estão presentes apenas elementos de natureza intelectual, mas implica também a utilização dos sentidos e a posse de outras capacidades como a comunicação. A aprendizagem por si não é apenas uma questão intelectual, mas sim uma configuração de várias capacidades.

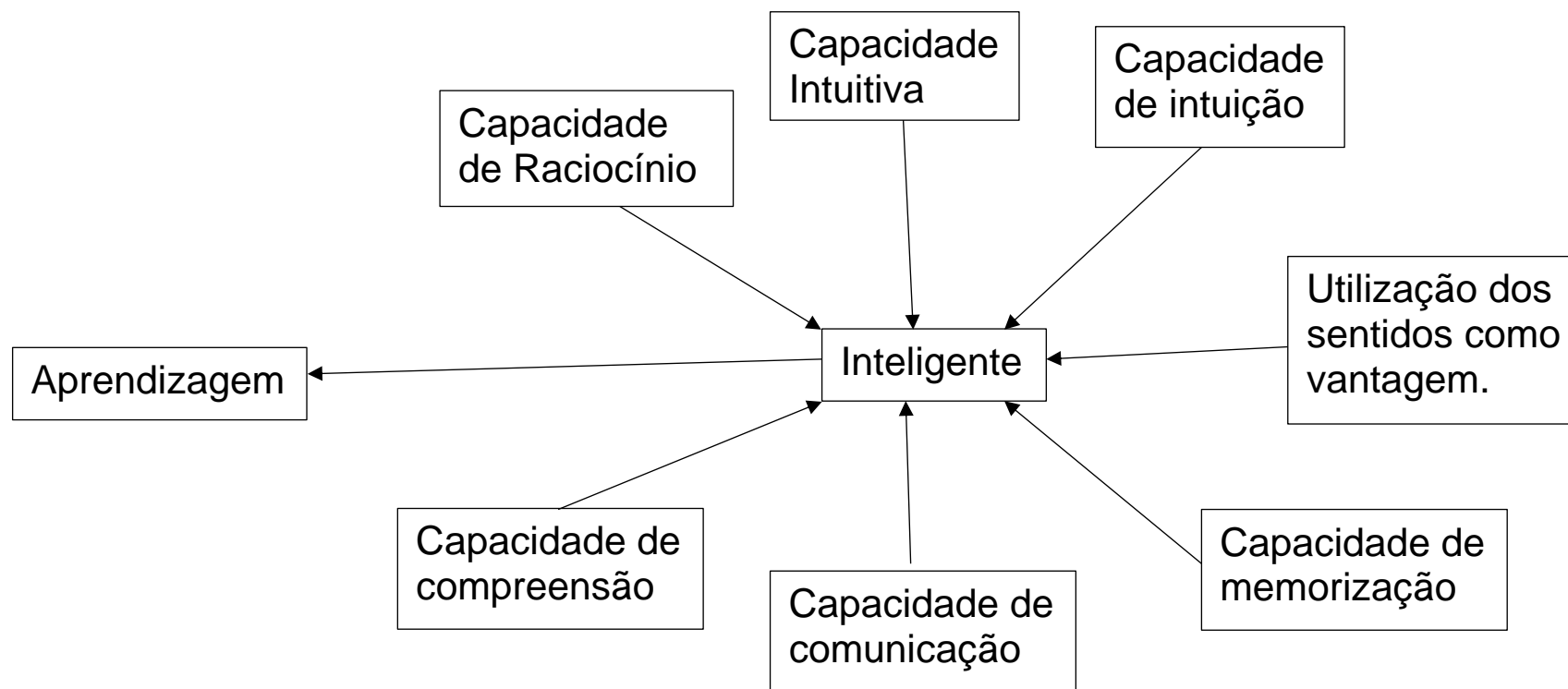
Volta-se assim à figura 39, ao conceito de autonomia intelectual onde está presente a noção de capacidade.

A capacidade intuitiva confunde-se e muitas vezes com a capacidade de compreensão à qual está associada. Observe-se a seguinte citação que cabe nesta dupla categorização:

“Dá ele uma gargalhada quando eu penso: “olha que lindo foste tu o único que entendeste a minha ironia e os outros não perceberam nada” E é assim é um aluno muito interessante nesse aspeto”. E.D.R. nº 1, p. 34

Figura 40

O Que é Ser Inteligente no Contexto da Sala de Aula



Descritivamente, a docente fez uma afirmação mais subtil com elementos que estão subentendidos, mas não expressos diretamente. A intuição surge como a capacidade de perceber através do sentido das frases o que estava nas entrelinhas. Por outro lado, esta está ligada à capacidade de compreensão do que foi dito, tal como a citação anterior acrescenta.

Considere-se agora a citação seguinte:

“Eu vejo que ele na aula seguinte, quando eu falo de determinados assuntos, ele já os deve ter lido, ou significa que ele esteve atento, porque realmente eu tenho um feedback muito bom em relação a esse aluno. Depois é muito engraçado quando eu digo assim umas coisas com uma certa ironia. A graça que tem é que ele é ri, ele percebe a minha ironia, coisa que nem os outros entendem, mas eu vejo que ele demonstra facilmente aquilo que sente.” E.D.R. nº 1, p. 34

A intuição e a compreensão que estão associadas não surgem do nada, nascem do conhecimento da matéria, da atenção e do conhecimento da docente, o que leva a que por um lado intui o significado do que é dito, e, em consequência, melhora a compreensão.

A capacidade de raciocínio surge como a aptidão de apreender conhecimentos e responder em conformidade como se observa na frase que se segue:

“Mas a questão é que quando me dou conta na aula que ele responde mais rápido e mais acertadamente do que todos os outros, também achei que ele não precisa de

nenhum tipo de tratamento especial ou de uma facilitação, seja do que for.” E.D.R. nº 14, p. 46

As características da capacidade de raciocínio, neste caso, surgem, além do que já foi indicado pela velocidade com que processa a informação, e que o faz sem necessidade de qualquer tipo de ajuda. Mas explore-se uma segunda citação:

“em termos de capacidade de pensar, capacidade de apreender as coisas, eu acho que ele é tão bom aluno como outros da turma, portanto a esse nível ele não tem muitas dificuldades” E.D.R. nº 3, p. 30

O sentido de capacidade de raciocínio é confirmado com a apreensão e completado com pensar. Mais uma vez, faz-se uma comparação com os outros alunos e contextualizando, em causa está um aluno que não tem qualquer tipo de motricidade.

A capacidade de apreensão do que o rodeia, é um código que pode ser definido como a capacidade de através da observação do que está à sua volta apreender os elementos do seu meio para compreender ou adquirir conhecimentos. Esta ideia está presente na seguinte frase:

“a parte cognitiva, de dedução e de apreensão das coisas, o fazer perguntas bastante inteligentes relacionadas com a matéria” E.D.R. nº 12, p. 33

O que torna interessante esta frase é que olhando-a com atenção, e comparando com os códigos anteriores, encontram-se elementos que o podem classificar também como capacidade de raciocínio. O que os diferencia? É o termo

apreensão das coisas, esta ideia é reforçada nas palavras da entrevista 2 parágrafo 37 *“inteligente, perspicaz, é atento”* o que significa que além do raciocínio lógico está presente uma atitude de o ser perspicaz e atento.

A capacidade de memorização é outra capacidade assinalada:

“Portanto o exercício dele é muito à base da memória, concentração e ouvir aquilo que eu digo na aula” E.D.R nº 14, p. 40

A informação que é fornecida indica que o aluno em questão aprende de memória, e concentração, porque não tem qualquer tipo de motricidade. Na mesma entrevista surge outra citação que aprofunda esta ideia:

“Tem capacidade de memória que é uma coisa, ou seja ele ouve e memoriza, coisa que os outros não fazem, se calhar porque ele tem esse sentido muito mais aguçado do que em relação aos outros.” E.D.R. nº 14, p. 34

A capacidade de memória funciona como uma potencialidade perante as outras limitações, compensando os restantes aspetos. Esta noção está presente na comparação com os restantes alunos, que não necessitaram de desenvolver essa capacidade.

A capacidade de comunicação surge com o código facilidade de comunicação. O termo é aqui mais impreciso, quer dizer apenas que comunicar é uma vantagem seja qual ela for. No caso da seguinte citação, a utilização da tecnologia

para colmatar dificuldades de comunicação oral e de dar atenção na sala de aula.

“Não, especificamente em sala de aula não, mas como eu lhe disse através da comunicação por email, isto foi logo desde o primeiro dia que eu falei nisso com ela e com a mãe.” E.D.R. nº 24, p. 49

A facilidade de comunicação, surge com dois aspetos inseparáveis, entender e ser entendido, as duas citações destacam-se:

“Oralmente, ele percebe tudo quanto eu lhe digo.” E.D.R. nº 18, p. 53

“E ele na oralidade é bom, posso dizer que é bom. Depois na escrita, como não deve ter muito acompanhamento fora da escola, de maneira que a escrita não acompanha tanto a oralidade. Mas em termos de desenvolvimento cognitivo é bom aluno.” E.D.R. nº 32, p. 26

A primeira citação indica que a comunicação na sala de aula é principalmente oral e ser percebido é uma vantagem para o docente. A segunda é que expressão escrita associada à motricidade fina não é estimulada fora da sala de aula.

“Perfeitamente perceptível. É um miúdo que fala perfeitamente, é um menino que tem um sentido de humor engraçadíssimo, na sala de aula intervêm. Muitos dos momentos de avaliação do “António”, não toda, mas uma grande parte, da avaliação do “António” é baseada na oralidade, como é obvio, não é, e que ele é uma criança acima da média.” E.D.R. nº 9, p. 50

Esta terceira afirmação vem reforçar a importância da capacidade de expressão oral do aluno para o docente. Permite a participação na sala de aula e substitui a expressão escrita nos momentos de avaliação.

A maior parte das afirmações em códigos como participação oral, comunicação oral, expressão oral, boa expressão oral, indicam a importância da oralidade em termos de prática docente na sala de aula, sobretudo quando em causa estão limitações a nível de motricidade fina.

A capacidade de aprendizagem, é o segundo grupo, de indicadores, ou propriedades, que estão mais associados a esta aprendizagem em ambiente escolar. Estes poderão ter uma relação direta ou indireta com as restantes propriedades e categorias da autonomia intelectual.

A primeira propriedade corresponde à capacidade de apreensão de conceitos:

“É um aluno com capacidades muito boas em termos de cálculo matemático, consegue-se concentrar, é um aluno que é capaz de adquirir conhecimentos e definições. Por exemplo, ele não falhava uma única e não precisava de ir contar pelos dedos, sabe a tabuada toda, tem um excelente cálculo, é uma pena.” E.D.R. nº 11, p. 36

O aluno em questão tem a capacidade de fazer cálculo mental utilizando apenas os conceitos e definições matemáticas adquiridos nas aulas. A especificação conceptual, no entanto, surge fora das características do aluno com Paralisia Cerebral,

em alunos que não possuem qualquer deficiência associada, no qual se afirma:

“Os alunos, em geral, têm dificuldades na aprendizagem de alguns conteúdos essencialmente daqueles que exigem mais a aplicação do raciocínio abstrato.” E.D.R. nº 11, p. 28

O aluno com Paralisia Cerebral, contrasta com estes alunos quanto à posse de um raciocínio abstrato, ou seja, pensar e termos conceptuais.

A progressão a nível de conhecimentos, outra propriedade, indica que os alunos progridem a nível das aprendizagens efetuadas na sala de aula. Uma citação que lhes corresponde é a seguinte:

“A aluna progride, tem conhecimentos, nomeadamente a nível do vocabulário geográfico, é uma aluna que tem inclusivamente respostas corretas” E.D.R. nº 34, p. 37

Em termos mais abstratos, quer dizer adquirem-se conhecimentos, cumulativamente e isso é verificado através de uma avaliação das respostas às perguntas obtidas sobre uma dada matéria, aspeto que pode ser transposto para qualquer disciplina.

A utilização dos sentidos na aprendizagem, conceptualmente quer dizer que na aprendizagem um qualquer aluno com Paralisia Cerebral utiliza a visão e a audição como uma vantagem. Observem-se as seguintes afirmações:

“Eu não sabia exatamente o que é que ele seria ou não capaz de fazer. Fui-me apercebendo que ele era muito inteligente. Fui-me apercebendo também que não podia contar com apontamentos escritos da parte dele, porque ele não escreve. Portanto é uma criança que tem de confiar na memória visual ou momentânea e reter as coisas com mais rapidez que os outros, para ter algum sucesso.” E.D.R. nº 36, p. 36

Esta é uma afirmação riquíssima sobre um aluno que não escrevia, portanto não podia tirar apontamentos. Logo, desenvolveu a memória visual como elemento de compensação.

“Tem capacidade de memória que é uma coisa, ou seja ele ouve e memoriza, coisa que os outros não fazem, se calhar porque ele tem esse sentido muito mais aguçado do que em relação aos outros.” E.D.R. nº 14, p. 34

A mesma ideia está presente nesta afirmação. Esta repete-se na entrevista 36 parágrafo 56. Ambos os casos têm em comum a ausência de motricidade fina, o que limita a expressão escrita, exige uma maior capacidade de memorização.

O acompanhamento de conteúdos programáticos, é um elemento muito próximo da progressão a nível de conhecimentos, mas mais específica, quer dizer que o aluno assimila os conteúdos programáticos da disciplina e ano que frequenta. Observem-se as seguintes citações:

“É assim, a aluna, é assim capacidades ao nível cognitivo da “Maria” são, tem, tem, não quer dizer em todos os conteúdos programáticos ela consiga acompanhar com o

mesmo ritmo, mas nota-se que efetivamente ela acompanha maioritariamente e bem os conteúdos.” E.D.R. nº 22, p. 40.

“Não faz nada. Não faz nada porque também, eu se tivesse algum espaço até poderia fazer uma gincana para ele tentar andar com a cadeira. Agora a turma é enorme, o pavilhão não é assim tão grande. O que eu trabalho mais com ele é só a nível do conhecimento das matérias. Não nada prático, só teórico.” E.D.R. nº 35, p 30.

Em termos conceptuais, as duas afirmações servem como um elemento de desempate de critérios que permitem afinar o sentido das afirmações. Seguir os conteúdos programáticos é um elemento que permite alguma normalidade, é mesmo um dos seus indicadores, mas é simultaneamente uma potencialidade e revelador de uma limitação, a dificuldade ou impossibilidade de fazer um trabalho prático.

A última propriedade “acompanhar a turma”, é muito vaga, quer dizer pura e simplesmente que, em termos de participação e aprendizagem não se diferencia dos restantes alunos. Observe-se a seguinte citação:

“mas não sei com este caso é tão fácil e eu até me esqueço que ele tem essa problemática, sabe, portanto o que é certo é que não vou nem sequer estar muito preocupada porque tenho uma criança assim, porque ele na prática vai como os outros.” E.D.R. nº 1, p. 66

O conteúdo não é explícito, mas apresenta duas ideias que explicam o termo em função das consequências, do

acompanhamento da turma. A primeira é que a docente se esquece que o aluno tem Paralisia Cerebral; em segundo lugar há uma certa despreocupação em relação ao mesmo.

Até ao momento falou-se em autonomia intelectual no campo das potencialidades. No outro extremo, estão as limitações, sendo que a linha entre ambas não é clara.

A ideia conceptual anterior, foi criada tendo em conta uma configuração específica, alunos com Paralisia Cerebral com as capacidades cognitivas intactas, mas com limitações motoras, encontrar-se-ão casos que mostrem problemas cognitivos?

São raros os casos encontrados e é difícil fazer uma associação à Paralisia Cerebral aos problemas cognitivos, só por si. Observem-se as seguintes citações:

“Tem os problemas cognitivos, que tem. Não está equilibrado com a média de idade (...) O pai vem aqui buscá-lo à sala e diz-me: “Não obrigue o “Zé” a pôr a mochila porque ele é deficiente”. Não, o “Zé” é igual aos outros todos. Precisa um bocado de mais de ajuda, mas é igual aos outros. Precisa de mais ajuda, mas é tratá-lo como os outros todos.” E.D.R. nº 40, p. 48

O testemunho em questão, mostra a que a natureza do problema cognitivo não poder ser atribuído à Paralisia Cerebral, mas à atitude da família perante a deficiência que não deixa a criança crescer. No caso em apreço, não há autonomia intelectual, pelo que é declarado *“bocado de mais de ajuda”*

que é indicador, que sem precisar, mostra a presença de uma limitação de natureza cognitiva.

“A minha preocupação é falar de forma mais pausada, embora não seja eu habitei-me a falar depressa dado, não só à nossa profissão como o pouco tempo que eu tenho para lecionar um bloco por semana, não é, de História, então eu tenho ali, de facto, esse cuidado e também tem sido uma experiência positiva e interessante, porque também há a opinião, em que algumas disciplinas ele dispersa-se, ali é um miúdo interessado. Por exemplo, perdeu agora o livro e na aula a seguir já tinha cópias do livro, isso é importante. Portanto tenho esse menino, tenho o “Rui” é défice cognitivo” E.D.R. nº 13, p. 31

Esta segunda citação mostra o caso do “Rui”. O que se descobre é que aprende, mas mais devagar, e que apresenta problemas de concentração. Não é um caso extremo, as dificuldades de aprendizagem são compensadas pela atitude positiva.

Nos casos mais graves, surgem duas situações, uma em que as crianças não acompanham a turma. Implícita está a ideia que está numa unidade de multideficiência; e a outra em situações em que os alunos apresentam problemas de comunicação.

Nesta primeira situação estão duas citações:

“(...) ainda existem mais dois alunos que estão na sala de Multideficiência, alunos que não vão à disciplina.” E.D.R. nº 40, p. 48

“Outros alunos com Paralisia Cerebral mais profunda apenas estavam apenas por uma questão de socialização

na turma mas que também desenvolviam pequenas tarefas em que eu os acompanhava também.” E.D.R. nº 32, p. 32

Ambas as afirmações indicam que os alunos que estão em salas de multideficiência, em geral, não acompanham a turma. Contextualizado, são crianças que possuem deficiências de tal modo profundas que necessitam de cuidados constantes e usualmente possuem limitações cognitivas. No caso da segunda citação corresponde a esta realidade em que a frase *“também desenvolviam pequenas tarefas em que eu os acompanhava também”*, indica a ideia contrária à autonomia intelectual a dependência intelectual, que apesar de insuficientemente desenvolvida tem como elemento principal a necessidade da ajuda de terceiros no ato de aprender.

As frases a seguir selecionadas são de casos extremos

“Mas quando nós lhe damos opções, por exemplo, eu faço-lhe uma pergunta e dou-lhe três hipóteses, de opção e ele consegue bater no cartão, dos três que eu lhe dei, qual é que quer escolher. Bate com a mão, por exemplo. Com os outros, tenta fazer, para chamar a atenção, bater na mesinha da cadeira dele, e em termos vocais, não consigo ainda perceber muito bem, quais são, os que indicam o quê.” E.D.R. nº 31, p. 32

A citação anterior fala de uma situação de uma comunicação muito limitada. O aluno não fala, utiliza sons que apenas os que os conhecem conseguem decifrar, comunica respondendo sim e não através do bater com a mão na mesa. Até pode ter

capacidades, mas nem as consegue comunicar, nem desenvolver.

“Ele é, não fala, portanto, só emite alguns sons. Nós perguntamos se está tudo bem e ele diz “é”. Não tem qualquer motricidade fina. Os membros estão todos muito paralisados. E não é capaz de, em termos de sala de aula, só lá está mesmo para ouvir.” E.D.R. nº 34, p. 29

Esta citação ainda é mais explícita do que a citação anterior. O aluno ainda conseguia utilizar a mão, o que levava a pensar na utilização do computador como adjuvante na comunicação e expressão escolar. Neste caso não tem sequer motricidade fina, responde com um “é”, admite-se que este apenas ouve. As dificuldades de comunicação limitam a aprendizagem. De uma forma geral, a comunicação reduz-se a aspetos básicos da vida, em termos escolares a sons, gestos e movimentos corporais simples e pouco complexos.

Importa, neste momento, sintetizar as dificuldades de aprendizagem associadas à Paralisia Cerebral. Prefere-se o termo atrás referido porque nem sempre estão presentes problemas cognitivos, mas sim limitações que dificultam certo tipo de aprendizagens. Estas ideias estão presentes na figura 41 em dois grupos, os alunos excepcionais e os que apresentam problemas cognitivos. Nos alunos excepcionais as limitações de motricidade global ou fina podem implicar dificuldades de aprendizagem em matérias mais práticas e nas que dependem

de expressão escrita. Isso pode implicar um ritmo mais espaçado nas aprendizagens.

Nos alunos com problemas cognitivos, alguns aprendem mais devagar, acompanhando a turma. Outros, com contextos de multideficiência apenas tiram vantagens na socialização.

Nos casos mais graves, em que a capacidade de comunicação está muito comprometida, é quase impossível aferir as aprendizagens.

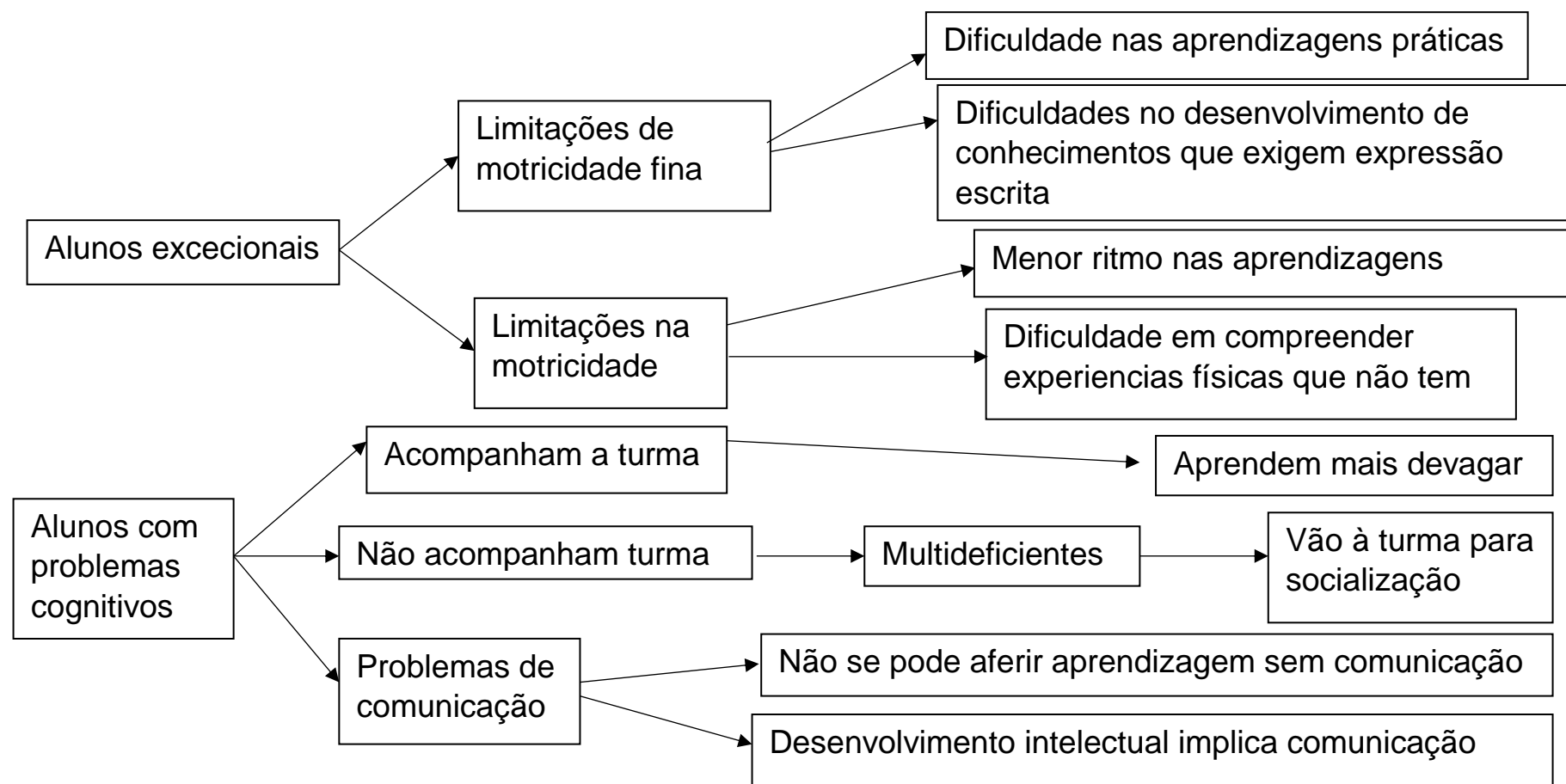
Como se pode observar nesta tabela, estes códigos correspondem aos atributos dos alunos em geral, e que podem facilitar ou dificultar o funcionamento da sala de aula. Alguns termos são semelhantes e da mesma natureza, variam em grau e forma, por exemplo fazer barulho na sala de aula é diferente de uma conversa miudinha, embora a situação seja semelhante.

Compare-se o quadro 19 com a figura 41. É possível encontrar semelhanças entre os códigos e diferenças. A nível de elementos que podem perturbar as aulas observem-se as diferenças entre códigos, são totalmente diferentes. O termo comportamento agressivo, porquê?

“Quando ele veio aqui para a sala era uma criança que destabilizava bastante o grupo. Destabilizava em todos os aspetos, quer no aspeto comportamental, que só se revelava na sala quer na participação, porque também tinha necessidades de chamar à atenção, e tinha necessidade de empurrar os outros, por isso também era uma chamada de atenção.” E.D.R. nº 40, p. 30

Figura 41

Limitações na Aprendizagem dos Alunos com Paralisia Cerebral



Quadro 19
Quadro Geral dos Comportamentos
e Atitudes na Sala de aula

Barulhentos	Comportamentos/ Atitudes perturbadores da Sala de Aula
Conversa miudinha	
Desestabilizadores	
Faladores	
Mau comportamento	
Pouco empenhados	
Não cumpre regras	
Atentos	Comportamentos/ Atitudes Positivos na Sala de Aula
Aplicados	
Calmos	
Curiosos	
Interessados	
Participativos	
Trabalhadores	

A consciência das limitações, a sua não aceitação, a necessidade de afirmar, pela negativa, no mesmo parágrafo, que por ser muito extenso explica que é um aluno que não é autónomo e precisa de chamar a atenção para obter ajuda. A natureza da agressividade tem uma origem diferente das restantes, por exemplo a citação seguinte explica parte deste comportamento:

“Algumas destas dificuldades, claro como quase todas, vêm do meio familiar, são meninos que muitas vezes não estão a ser acompanhados em casa, e alguns nem sequer frequentam, esses nem sequer os conheço”. E.D.R. nº 13, p. 27.

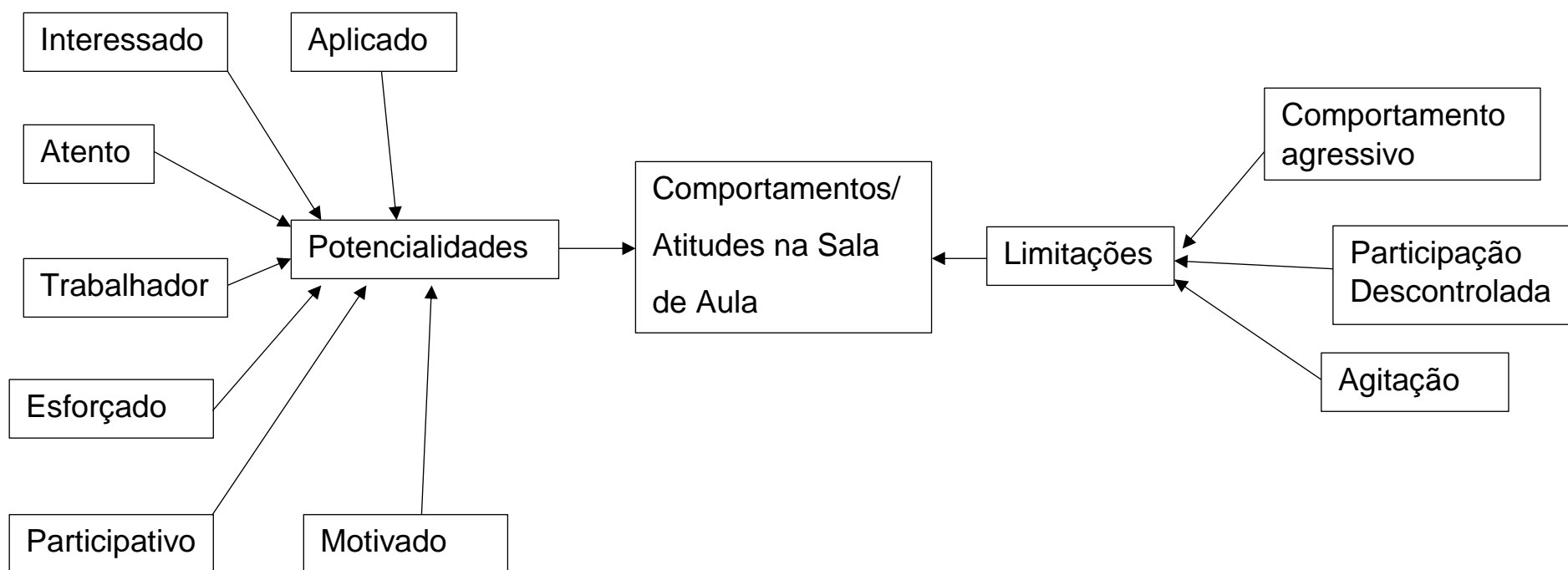
Comparando as citações, verifica-se que por trás dos problemas na escola com alunos sem deficiência está ligada a problemas familiares, enquanto nos casos de Paralisia Cerebral, uma consequência das limitações e necessidade de obter ajuda. Continuando este raciocínio:

” Outras vezes é exatamente o contrário, a aula está a decorrer normalmente, e o “António” porque lhe apetece dizer isto, aquilo ou aqueloutro, ainda que relacionado com a matéria, às vezes perturba um bocado porque a sua espontaneidade e a sua falta de timing para falar e o facto de não se perceber quando é que ele quer levantar o braço para falar porque a sua parte motora é a sua parte mais difícil, às vezes torna-se um bocado perturbador, mas sem problema.” E.D.R.nº 13, p. 27

Esta citação vem mostrar que quando o corpo não acompanha o cérebro surgem problemas, entre o momento que quer participar e a forma como o corpo manifesta essa vontade outra situação já indicada anteriormente, o aluno não escreve, toda a sua expressão é oral, daí o seu desejo exagerado.

“Interage, vê-se porque ele não comunica verbalmente, mas sorri, começa a ficar mais agitado, percebemos que ele não está tão bem, ou precisa de ir à casa de banho, os colegas também percebem isso. Quando está mais agitado, é porque há qualquer coisa que não está bem, portanto preocupam-se em procurar ajuda ou procurar para dizer que ele não está bem.” E.D.R. nº 34, p. 25

Figura 42
Comportamentos/Atitudes dos Alunos
com Paralisia Cerebral em Contexto da Sala de Aula



O código correspondente ao termo agitação, pode passar por mau comportamento, mas é no caso presente, uma forma de comunicar e manifestar-se. No entanto fica implícito que estas e outras manifestações influenciam o funcionamento da aula.

E, nas potencialidades o que é que se pode afirmar? Não há diferenças em relação aos comportamentos entre alunos, mas surge um código novo presente apenas nos casos de Paralisia Cerebral, esforçado.

A admiração em relação a este tipo de alunos não é estranha, observe-se a seguinte citação:

“Porque realmente ele também não acho que ele está a corresponder com uma criança de NEE com resultados melhorezinhos tem. Não interessa ter Paralisia Cerebral.”

E.D.R. nº 1, p. 68

Esta afirmação explica a admiração quando, surgem alunos com necessidades educativas com uma capacidade de aprendizagem dentro do que é considerado normal. As contribuições das entrevistas mostram também que em termos de aprendizagem estão vários graus de aprendizagem, mas onde existe esta capacidade estão presentes os comportamentos e as atitudes na sala de aula.

O que diz a literatura? As obras e revistas a que se teve acesso, são de natureza médica, possuem poucos elementos de natureza social. A preocupação destas, consiste numa abordagem que tem por preocupação a melhoria da qualidade

de vida de crianças e adultos na procura de soluções que lhes garantam uma maior autonomia. Procurou-se fazer uma ponte entre a bibliografia conseguida e os resultados obtidos complementando a informação de ambos, mais uma vez, não são teorias são aspetos técnicos.

Em termos técnicos, a primeira ideia apresentada foi que a Paralisia Cerebral não satura porque assume vários graus, formas e pode estar associada a outras deficiências. O que caracteriza esta deficiência é o seu aspeto motor, Rosenbaum & Rosenbloom (2012, p. 42) afirmam que um acidente biológico, causou uma lesão num dos hemisférios afetando uma metade do corpo, pode causar também limitações adicionais a outras funções do corpo. Miller (2001), acrescenta que podem estar associadas outras deficiências nomeadamente, cognitivas, visuais, auditivas e linguísticas.

Uma das limitações desta investigação é basear-se nos testemunhos, pelo que não é possível fazer uma classificação dos alunos referidos pelos entrevistados. No entanto, a literatura confirma a variação encontrada ao longo da pesquisa. Num extremo limitações, ligeiras que afetam apenas a motricidade fina. Noutro extremo, um caso de tetraplegia que responde apenas por sons. Andrada et. al. (2012), vem confirmar a variedade de situações associadas à Paralisia Cerebral revelando que é normal a esta estar associada a

outros défices, como de natureza motora de gravidade muito variada (41 grave, mas 52 % com um compromisso motor ligeiro). Há neste sentido uma sincronia entre o que está presente nas afirmações e o que está na literatura.

Os resultados, no entanto, encontram-se em quatro campos: motricidade, comunicação, aprendizagem e comportamento. A atenção é dada mais a aspetos sociais do que aspetos médicos que aqui permitem mostrar que existe correspondência com a literatura. A contribuição está nas representações sociais dos participantes, não necessariamente técnicas, nem preocupadas com a precisão científica.

O primeiro aspeto presente está ligado à motricidade, poder-se-ia afirmar que a categoria que corporiza esta realidade é a autonomia motora, confrontando-se com as limitações de coordenação. A pergunta central é: em que sentido é que os problemas de motricidade afetam a aprendizagem? A literatura nomeadamente Rosenbaum & Rosenbloom, (2012) vem mostrar que há um grande investimento da família e técnicos neste sentido, o que inclui o recurso a operações, fisioterapia, a utilizações de próteses e a medicamentos para melhorar a motricidade. Os mesmos autores lembram que estes visam a recuperação possível, e não total, dado que há aspetos que não são passíveis de ser revertidos.

Miller (2002, p. 1) “ (...), *todos os síndromes de Paralisia Cerebral são caracterizados, de alguma forma por distúrbios motores e posturais, de modo que um movimento voluntário que normalmente é complexo e variado torna-se descoordenado, estereotipado e limitado*”. Os dados não apresentam muitos pormenores, mas uma informação tem apenas um pormenor, ter uma mão útil. Os docentes valorizam os aspetos positivos, as potencialidades em detrimento das limitações e em função destas. Apresenta nas limitações um quadro de uma síndrome espástica assimétrica afetando os três membros do corpo tendo um funcional.

Quanto ao cansaço, como explicar? Rosenbaum & Rosenbloom (2012, 44 - 46) em referência à Classificação Hierárquica dos Subtipos de Paralisia Cerebral, de Cans et. al.²⁸ (2000), a “*Dyskinetic CP*” traduzido aqui por Paralisia Cerebral distónica, indica que o seu portador apresenta uma fraca capacidade muscular. A atenção aqui, não é dada a classificações, mas sim, às consequências dos mesmos.

Em termos operativos e conceptuais, os termos potencialidades e limitações podem ser denominados por autonomia e dependência. O princípio presente é que a autonomia não é total, tal como anteriormente foi teorizado e

²⁸ Cans, C. (2000). Surveillance of cerebral palsy in Europe: a collaboration of cerebral palsy and registers. *Dev Med Child Neurol* 42: 816 - 24

ligado à literatura com Rosenbaum & Rosenbloom (2012), com a noção que independentemente de todos os investimentos que se possam realizar na melhoria das limitações da Paralisia Cerebral há aspetos que não se conseguem reverter. O conceito presente é então autonomia limitada e tem ligada uma ou mais limitações. Observemos o quadro 20, apresenta três colunas. A primeira apresenta o aspeto da autonomia com as suas limitações, a segunda a dependência com a limitação e suas consequências por os efeitos na escola quer nos docentes quer dos recursos necessários.

A terceira linha faz o contraste entre dois casos de Paralisia Cerebral, que diferem nas consequências a nível motor e recursos. O primeiro, uma aluna que, em termos práticos tem apenas uma mão útil, que apesar de ter esta potencialidade e gozando do aumento da autonomia dada por meios informáticos, tem pouca resistência física, contrasta com outro que não tem meios informáticos e os quatro membros comprometidos. Apesar da vantagem da primeira em relação ao segundo, uma limitação imposta a uma capacidade transforma-a numa dependência. Ambos possuem as mesmas consequências em termos escolares, o docente tem que estar mais atento aos alunos e dar um maior apoio, adaptar os meios. A consequência é que na prática na sala de aula, pela ineficiência, pouca resistência e mesmo impossibilidade de o

Quadro 20
Autonomia, Dependência e Consequências
nos Aspetos Motores da Paralisia Cerebral

	Autonomia	Dependência	Consequência
Linha 1	Autonomia motora limitada: Locomoção com alguma descoordenação sem a utilização de aparelhos e com a sua utilização, excluindo a cadeira de rodas. Motricidade fina autónoma, mas com problemas de coordenação e resistência física.	Atividade motora nos membros inferiores quase inexistente, nos membros superiores sem controle (espasmos). Movimentação de em cadeira de rodas	<ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de ajuda, nos aspetos motores de maior dificuldade. - Dependência de terceiros para as atividades básicas da vida: locomoção, higiene e alimentação.
Linha 2	Alguma capacidade de locomoção e motricidade fina	Autonomia motora limitada	<ul style="list-style-type: none"> - Alimenta-se, move-se, veste-se, faz a sua higiene por si, mas acompanhada.
Linha 3	Uma mão útil, que escreve e desenha mas com pouca resistência física, utiliza meios informáticos	Espasmos impedem a escrita, existem soluções informáticas, mas não as tem.	<ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de maior apoio e atenção dos docentes - Adaptação de meios de ensino e equipamentos escolares. - Ter alguém que escreva pelo aluno.
Linha 4	Geral: Autonomia motora com alguma descoordenação e/ou pouca resistência física.	Sem autonomia motora, mas com capacidade intelectual.	<ul style="list-style-type: none"> - Mais tempo a aprender por demorar mais tempo a fazer. - Utilização dos sentidos como forma de compensação. - Dar mais tempo aos alunos.

fazer, alguém, substitui ambos no ato da escrita e mais tarde pela utilização da oralidade. As três propriedades correspondem à atenção dos docentes aos fatores pessoais dos alunos independentemente do comprometimento motor.

A última linha tem como pressuposto, como na maior parte dos casos possuem capacidade intelectual, maior ou menor, o termo aprendizagem. Como é que a motricidade afeta a aprendizagem. Metade da resposta é dada neste sentido. A falta de coordenação física e pouca resistência leva a que o cérebro tenha que acompanhar o corpo e isso implica levar mais tempo a fazer certas aprendizagens. Para compensar a aprendizagem são utilizados outros sentidos, a audição e a visão. Em consequência disso os docentes têm que dar mais tempo aos alunos. Neste campo sai-se do campo da medicina que Miller (2002, p. 6) afirma *“Em geral, mas não sempre, quanto mais grave for a deficiência motora, pior será a deficiência associada. A aquisição da fala está relacionada à capacidade intelectual e pode ser caracterizada como lenta, irregular e súbita”*. Num dos casos, presentes no quadro esta relação está presente, não como problema cognitivo, mas de ritmo de aprendizagem.

O desafio que se coloca aos docentes, neste quadro, não é específico nem da Paralisia Cerebral, tão pouco da deficiência, mas sim da Pedagogia, Perrenoud (2004), indica

que há problemas de aprendizagem mesmo em alunos sem deficiência, ligados a fatores sociais e salienta a necessidade de diferenciar o ensino utilizando ciclos de aprendizagem com a utilização de estratégias variadas para promover o sucesso escolar.

Em termos teóricos é importante sair do campo da medicina. Esta, em termos motores pode explicar a origem dos problemas, e pode mesmo ajudar a aumentar a autonomia destes alunos. Em concreto, não se coloca a classificação da paralisia em Paralisia Cerebral, mas com recurso à filosofia ligada à CIF, em que não é a classificação, mas sim a funcionalidade afetada e a forma como condiciona o trabalho de um docente.

O comportamento é outro aspeto importante, uma primeira ideia é que não fazia sentido separar as questões referentes aos alunos com Paralisia Cerebral e a restante sala de aula. Os casos com capacidade intelectual ou são alunos excecionais ou esforçados.

Desde o nascimento que há uma intervenção, na tentativa de reverter as consequências da Paralisia Cerebral, isto implica não só incentivar ao movimento estimulando e desenvolvendo-o, implica educar os movimentos dando-lhes uma ordem planeada, lutando contra a tendência de para fazer o que é confortável. As intervenções recorrem a ortóteses, que

não só ajudam a corrigir posições como facilitam os movimentos, é normal utilizar canadianas e andarilhos na marcha. Ao longo da vida as mesmas crianças podem ter que realizar cirurgias para melhorar a sua mobilidade. Tudo isto implica dor, medo e insegurança que é necessário ultrapassar. Procurou-se uma citação (Folz, DaGangi & Lewis, 2007, p. 158)

“Ainda que a melhoria dos movimentos possa ser extraordinária em apenas algumas semanas depois da cirurgia, é importante não forçar o seu filho a trabalhar muito. Ele pode sentir um pouco de dor e desconforto, e o movimento pode ser lento e dificultoso. Podem ser usados aparelhos circulares ou bivalves ou imobilizadores de joelho, para o melhor posicionamento durante várias semanas (...)”

O investigador tem que se colocar no lugar desta criança que, para recuperar os movimentos de uma perna ou braço, o movimento de uma mão, necessita de ser “esforçado”, pois não é fácil, nem natural fazê-lo sem ir contra o que é confortável. Todas as conquistas, destes alunos implicam um esforço que pode ser conceptualizado, compreendido, mas que poucos podem sequer imaginar.

As limitações a nível do comportamento, apresentaram três códigos comportamento agressivo, agitação e participação descontrolada.

O comportamento agressivo, foi descrito tendo como origem não apenas a deficiência, a não-aceitação e a sua consciência, mas com a presença de fatores sociais. Muñoz,

Belasco, & Suárez (1997), referem que as crianças com Paralisia Cerebral são mais sensíveis, daí explicar que além dos motivos apresentados, o comportamento agressivo, pode estar ligado à angústia e medo quer do próprio quer transferidos pelas famílias. Miller (2002), neste mesmo sentido, refere que é possível encontrar disfunções emocionais e comportamentais, a consciência das limitações demonstrando manifestações de dependência, frustração e autoestima.

Por último a questão da inteligência mais relacionada com a aprendizagem, ligada à autonomia intelectual, assim a dois conceitos distintos, dificuldades de aprendizagem associadas a limitações específicas e problemas cognitivos.

Na literatura, há a noção que aprender é processo complexo, aqui não se trata de aprofundar o tema, mas sim ter os elementos necessários para fazer a ponte entre a literatura e as afirmações dos entrevistados. Cruz & Fonseca (2002, p. 30), citando Fontana²⁹ (1995) afirmam que aquele que aprende é *“um agente activo no processo de aprendizagem que deliberadamente tenta processar e categorizar a corrente de informação recebida a partir do mundo exterior”*. Clarificam ainda que utilizando Feuerstein³⁰ (1993), as funções cognitivas

²⁹ Fontana, D. (1995). *Psychology for Teachers*. London: MacMillan Press Ltd. & The British Psychology Society.

³⁰ Feuerstein, R. (1993). *La Teoria de la Modificabilidad Estructural Cognitiva: Un Modelo de Evaluación y Entrenamiento de los Procesos de la Inteligencia*. In A.

ligadas ao ato de ensinar são “*organizar informação (...) elaborar informação (...) produzir informação corretamente.*” (p.58) Esta última ideia está presente nas afirmações dos participantes, em que estes sabem que o aluno percebeu o ensino quando há uma resposta sobre o conteúdo programático apresentado na sala de aula.

Vieira & Vieira (2005, p. 17), apresentam a questão do ponto de vista da docente não com o termo aprendizagem, mas sim de ensino, mais especificamente “Estratégia de Ensino” afirmam “*o propósito claro e explícito de facilitar, (...) que estão orientadas para o ensino crítico; em caso contrário, dizem-se não orientadas explicitamente para esta dimensão de competências*”, de uma maneira global fazer a ponte entre a realidade social dos alunos e os conteúdos programáticos que estes demonstram pela interrogação, pensamento crítico e participação, a noção que aprender e ensinar é um ato interativo com a realidade, a criação de quadros teóricos referência onde a criança possa colocar competências, conhecimentos e os possa pensar de um modo crítico ligado à capacidade de raciocínio.

O quadro 19 foi inspirado na matriz condicional/consequencial de Strauss & Corbin (1990, 1998,

Beltrán, V. Bermejo, M. D. Prieto y D. Vence (eds.). Intervención Psicopedagógica (pp. 39 – 48). Madrid: Ediciones Pirámide, SA.

2008) e indica que uma limitação física tem efeitos na sala de aula e na escola.

A primeira linha aponta para uma noção geral que, mesmo ligeira, o aluno com Paralisia Cerebral necessita de algum acompanhamento, adiantando, quanto maior for o grau de compromisso motor pode chegar à necessidade de ter uma pessoa que o acompanhe permanentemente e o apoio de outras estruturas como uma sala de multideficiência. Na literatura, Rosenbaum & Rosenbloom (2012, pp. 72 – 73, 163 - 164), baseados na CIF identificam cinco níveis a ter em conta: Na estrutura do corpo e suas funções; Na atividade, autonomia; Nível de participação, estruturas escolares; Nível de fatores ambientais; e Fatores pessoais, reconhecidos pelos docentes. Os mesmos autores indicam que as escolas devem ter os meios necessários para que alunos realizem o seu potencial intelectual.

A segunda linha, incide sobre os aspetos mais básicos da vida, em que o termo autonomia surge e volta a ser utilizado na aceção a expressão Rosenbaum & Rosenbloom (2012, p. 72), “(...) *opportunities to be independente as she can*”. Esta é a função da escola, há o reconhecimento de um dos casos que progressivamente foi ganhando autonomia, mas nunca perdeu a necessidade de acompanhamento, o que a coloca simultaneamente como uma dependência.

Desde o início deste trabalho, que o centro da atenção dos docentes está nas questões do ensino e aprendizagem das crianças com Paralisia Cerebral. Neste campo apesar de existir toda uma literatura médica, as respostas encontram-se fora deste contexto, no campo de pedagogia, invertendo o campo, olhado não, de como a Paralisia Cerebral afeta a aprendizagem, mas começar por perceber como um aluno aprende para depois perceber como esta deficiência o pode afetar. Importa também lembrar que a contribuição desta tese não está em acrescentar aspetos na medicina ou mesmo na reabilitação, mas sim em expor as representações sociais dos docentes com as suas perceções, nem certas nem erradas, apenas como estes veem o mundo.

Atrás fez-se referência a três conceitos ou categorias com valor em relação à categoria central, a autonomia intelectual, dificuldades de aprendizagem e problemas cognitivos. Pouco mais se vai afirmar sobre o que se entende por autonomia intelectual, corresponde ao que atrás se referiu o que se entende por aprender, sendo que o termo autonomia, indica que o faz por si, a criança que partindo do seu quadro social vai incluindo conhecimentos e competências, responde corretamente ao que lhe é perguntado, interpretando criticamente aquilo que lhe é ensinado.

O conceito de dificuldades de aprendizagem associadas a limitações específicas, difere do conceito da literatura com o termo semelhante. A noção que se quer acrescentar à literatura, é que os docentes observam que a motricidade, em geral, tem uma influência na forma e ritmo de como os alunos aprendem, sendo que, em simultâneo, não perdem, nem deixam de ser autónomos intelectualmente. Estas dificuldades são mais dos docentes do que dos alunos que numa sala de aula têm que explicar, aspetos que passam pela prática manual e motora.

Há uma grande diferença quando se define dificuldades de aprendizagem, enquanto termo técnico e como os docentes falam do mesmo problema, mas aplicado a alunos com Paralisia Cerebral que apelidam de inteligentes. O termo segundo Correia (2004), reflete a necessidade dos docentes perceberem o porquê do insucesso escolar e por conseguinte as dificuldades em certas áreas, tais como, a leitura, escrita e o cálculo. A preocupação apresentada neste conceito, é compreender o porquê das dificuldades de aprendizagem numa dada área ou matéria para poder intervir. Pode-se compreender que este aspeto está presente em todos os testemunhos, assim como em todo conteúdo conceptual apresentado. A pergunta pode não ser porque é que não aprende, mas porque e como aprende.

A grande vantagem desta definição é que se pode aplicar a uma grande variedade de situações nomeadamente, com a noção que uma dificuldade de aprendizagem pode estar associada a uma situação ou contexto social desfavorável ou mesmo sem explicação aparente que precisa de ser descoberto, em que o sinal que, segundo Fonsenca (2004, p. 101), baseado em Cruickshank³¹ (1985) é “*A criança ou jovem com DA: - Não aprende normalmente;*” O que é relevante neste sentido é que as explicações que lhe estão associadas referem-se a fatores externos ao aluno - problemas ligados a lesões cerebrais, problemas psicomotores.

O aluno com dificuldades de aprendizagem, é aquele que tem um potencial de aquisição de conhecimento, com o devido acompanhamento e intervenção. O mesmo autor afirma (Fonsenca, 2004, p. 109) “*Em síntese, ter problemas de aprendizagem não é sinónimo de ter DA, o que coloca em realce os limites da definição das DA.*”, é afirmar que para ser uma dificuldade de aprendizagem implica sempre existir uma desordem que dificulta o rendimento escolar, um problema de aprendizagem, pode ser entendido como a origem ou a causa da dificuldade de aprendizagem.

³¹ Cruickshank,W. (1985). *Concepts in Special Education: Learning Disabilities*. Siracusa: Syracuse University Press.

Qual é a diferença deste conceito, de dificuldade de aprendizagem e dificuldades de aprendizagem associadas a limitações específicas? Na Paralisia Cerebral, nos casos em que os alunos são autónomos intelectualmente, há uma lesão cerebral na sua origem que condiciona a sua motricidade fina e motora em geral. Esta dificuldade apresenta-se como dificuldade em manusear objetos que afeta o grafismo, pouca resistência e as limitações de coordenação física têm como consequência levar mais tempo a realizar qualquer tarefa. Isto condiciona as aprendizagens que implicam a prática, poder-se-ia falar em disciplinas manuais, têm o conhecimento teórico, mas não prático, limita também a expressão escrita e disciplinas como a matemática que impliquem a realização de exercícios para o desenvolvimento de raciocínio matemático. Estas limitações podem ser ultrapassadas pela posse de meios informáticos que permitam o equivalente à sua expressão manual. Não é verdadeiramente uma dificuldade de aprendizagem, porque aprendem, não é um problema cognitivo porque efetivamente adquirem conhecimentos.

Qual é o peso da motricidade na aprendizagem? Nos testemunhos a entrevista 41, de uma docente do 1º Ciclo, revela a importância da motricidade na aprendizagem, de experimentar e de fazer. Nos casos restantes alunos mais velhos, um consegue parcialmente realizar tarefas manuais e

um não tem qualquer motricidade fina. Na literatura procurou-se resposta para este problema, que não é colocada nestes termos, mas sim à importância da necessidade experimentar, do fazer na aprendizagem.

Vygotsky (1986), apresenta a forma como as crianças formam os seus conceitos, em duas fases: A primeira é a formação de uma imagem sincrética numa base mais complexa, é composto pela forma como a criança pensa e percebe o objeto; A segunda o pensamento complexo em que esta, tem que relacionar-se e interagir com este para que o conceito construído seja funcional.

Piaget (2010), por sua vez, refere-se aos progressos no pensamento, a ideia literalmente é que a criança cresce e deixa o seu mundo egocêntrico, ao experimentar e relacionar-se com o que o rodeia. A criança tem que experimentar para compreender o mundo, ao experimentarem ganham capacidade conceptual, por exemplo na divisão e adição com objetos.

Flavell, Miller & Miller (1999, p. 112) junta estes dois autores e afirmam *“As ações mentais (operações) são aplicadas primeiro aos objetos presentes e eventos presentes, concretos, e depois operações mentais em si, os pensamentos sobre pensamentos das operações formais”*. A conclusão que se retira em comparação com os dados das entrevistas é que

para um docente é difícil explicar conceitos sobre acontecimentos e experiências físicas que o aluno não tem assim como esta as perceber. O aluno com Paralisia Cerebral com limitações motoras severas, nomeadamente na motricidade fina não escreve, nem tem meios para o fazer. Tem a imagem complexa, o conceito, mas este não é funcional, não tem o conhecimento prático.

O conceito anterior aplica-se apenas aos alunos com Paralisa Cerebral com capacidade intelectual, os restantes correspondem descritivamente às classificações presentes nas dificuldades de aprendizagem. Há um problema de atraso global, problemas de linguagem, outros ligados à presença de outras deficiências como deficiência auditiva, foram até identificados fatores que nada têm a ver com a deficiência, mas sim com as famílias. O que diferencia a Paralisia Cerebral neste contexto?

Uma ideia recorrente independentemente da severidade da Paralisia Cerebral e que as distingue dos alunos com défice cognitivo - a noção que têm uma capacidade de aprendizagem e de compreensão. Observem-se excertos da entrevista 31 Docentes do Ensino Regular, parágrafo 41 comentados na figura 43 que compara um aluno com Paralisia Cerebral e outro por défice cognitivo.

Há uma ideia conceptual na comparação entre estes dois tipos de alunos um com défice cognitivo outro com Paralisia Cerebral, o primeiro princípio presente que estrutura o discurso é o tratamento diferenciado de alunos NEE. conforme a suas características.

Aprofundando o parágrafo anterior, há que ter a noção que estão presentes duas categorias diferentes na mesma afirmação. Uma primeira categoria pode afirmar-se que cabe na atitude perante a deficiência, em que há uma dificuldade geral em lidar com dificuldades de aprendizagem, aspeto com uma referência geral a todos os alunos, independentemente de terem ou não uma deficiência. A segunda categoria, refere-se à necessidade de diferenciar alunos, segundo as suas características, e potencialidades. É neste segundo aspeto que estão as propriedades que evidenciam as diferenças entre um aluno com défice cognitivo e outro com Paralisia Cerebral.

Não existem muitos dados sobre o aluno com défice cognitivo, apenas que é pouco autónomo e que tem dificuldades na leitura, na comunicação oral e sua compreensão. Estes dados surgem de uma forma indireta e facilmente se depreende que o centro não é a aprendizagem, mas sim a capacidade de comunicação que propicia a possibilidade de aprender. A aluna com Paralisia Cerebral

Figura 43

Delineamento do Excerto Entrevista 31 dos Docentes do Ensino Regular, Parágrafo 41 que Compara um Aluno com Paralisia Cerebral e Outro por Défice Cognitivo.

I – Atitude perante a deficiência	A - <i>“...quando tenho estes miúdos, não consigo não tratá-los de igual forma...”</i>	1 – A docente trata os alunos segundo os casos.	
II – Aluno com défice cognitivo	A – Características	1 - <i>“...tinha muito pouca autonomia...”</i>	
		2 – <i>“... tinha um défice cognitivo...”</i>	
	B – <i>“...dei-lhe português...”</i>	1 – <i>“...a única que não passou por ele e o mandou ler também”</i>	a – Reconhecimento de limitações quer na expressão oral quer na compreensão.
III – Aluno com Paralisia Cerebral	A – Características	1 – <i>“...ligada à afetividade... percebe que as pessoas estão ali por ela...”</i>	a – Comunica
		2 – <i>“...temos o retorno e isso ela trabalha, e apresenta os trabalhos e com ajudas”</i>	a – Responde
		3 – <i>“...mas sempre de uma forma muito responsável...”</i>	a – Atitude responsável

mostra efetividade, comunica, interage e corresponde ao investimento da ajuda recebida.

O segundo princípio, presente é que a posse da capacidade comunicativa é uma marca da Paralisia Cerebral e que propícia a aprendizagem e vice-versa. Este aspeto será mais desenvolvido na comunicação que pela sua importância, tem uma secção própria. O que está na literatura?

A literatura indica que as limitações motoras têm um papel importante no desenvolvimento a nível das aprendizagens em geral, não apenas intelectualmente. Neste campo é preciso ter algum cuidado. Miller (2002), refere-se ao termo Paralisias Cerebrais. Isto quer dizer que existem Paralisias Cerebrais em que há o comprometimento cognitivo, que tem uma relação com aspetos neurológicos que podem estar ligados realmente a lesões cerebrais, mas que podem estar associados a reflexos deste na parte motora, com efeito na linguagem e que apresentam a possibilidade de ter limitações nas aprendizagens. Além desta relação das aprendizagens, do atraso em relação à idade ligado a limitações motoras, pouco mais se pode afirmar, sendo que estas podem ou não comprometer a parte intelectual.

Muñoz, Belasco & Suárez (1997, pp. 311 – 315) exemplifica com um caso prático. Um aluno com 11 anos e

11 meses, com Paralisia Espomóstica. No campo que está em referência, é um aluno que verbalmente e no raciocínio tem uma performance escolar superior, mas nos aspetos que implicam motricidade, baixos resultados. Na motricidade move-se em cadeira de rodas, pelo que apresenta problemas nas relações com o espaço. A linguagem é perceptível, mas tem problemas, sendo necessário um investimento nos aspetos motores e respiratórios para a sua melhoria. Na escrita tem dificuldades a nível do grafismo porque não consegue manusear bem um lápis. A grande conclusão, um pouco à imagem dos alunos com capacidade intelectual indicados nas entrevistas é a de que apresentam um grande investimento na parte intacta, a intelectual. Ambos têm problemas na oralidade, que é perceptível e muito valorizado, há manifestamente dificuldades nas aprendizagens associadas à motricidade, não necessariamente intelectual, mas perceber conceitos que impliquem experiência prática, como por exemplo noções de espaço.

A motricidade condiciona a aprendizagem, Jarrett (2007), neste sentido falando sobre o papel da Intervenção Precoce e Educação Especial, revela a importância do investimento na motricidade como forma de potenciar a aprendizagem, a comunicação, e um maior número de

experiências que lhes proporcionam a autonomia. Miller (2002), reitera a importância dos aspetos motores no desenvolvimento global dos alunos. Ter uma limitação motora, tem implicações, no desenvolvimento de aspetos funcionais, pelo que o termo aprendizagem, na Paralisia Cerebral, ultrapassa o mero aspeto intelectual, mas inclui a educação a nível motor.

“Ele é, não fala, portanto, só emite alguns sons. Nós perguntamos se está tudo bem e ele diz “é”. Não tem qualquer motricidade fina. Os membros estão todos muito paralisados. E não é capaz de, em termos de sala de aula, só lá está mesmo para ouvir”. E.D.R. nº 34, p. 29

O caso da entrevista 34 repete-se, de algum modo há uma expressão oral composta por um som e movimentos do corpo intencionais ou involuntários que serve para comunicar ou interagir aspetos básicos. De um modo geral, a comunicação mesmo a um nível ténue como este pode incluir os dois aspetos. Um dos códigos sobre comunicação surge associado à entrevista 42 com a designação *Comunicação oral e gestual a par* nessa mesma entrevista surge um caso, em que há apenas linguagem gestual, mas nos diversos graus há casos em que ambas as formas estão associadas.

Este exemplo junta os dois aspetos na mesma citação, sua riqueza indica um conteúdo conceptual importante com os seguintes componentes:

- “...eles já sabem alguns códigos...” significa que a comunicação entre o aluno com Paralisia Cerebral e os que o rodeiam forma um código, tem um significado, estrutura, lógica e intenção específica, que é percebido por todos.
- “...quais são os gestos que faz e os sons...” estes dois elementos fazem parte deste código orientado para ações ou atividade específicas.
- “...tem dificuldade em dizer sim e não... eu faço-lhe uma pergunta... e ele consegue bater no cartão, dos três que eu lhe dei...” foi criado um código específico tendo em conta as dificuldades na oralidade, um código que utiliza a capacidade manual.
- “Com os outros, tenta fazer, ..., bater na mesinha da cadeira dele” o ato de bater na mesa, ato motor tornou-se uma forma de comunicar.
- “e em termos vocais, não consigo ainda perceber muito bem, quais são, os que indicam o quê”. Emite sons que não são perceptíveis, quando os sons não estão associados a um código a uma ação específica não têm significado para quem os ouve.

A comunicação é possível na Paralisia Cerebral, mesmo nos casos mais extremos, desde que esta seja transformada em códigos perceptíveis para os que os rodeiam. Neste ponto os entrevistados realizam três

distinções: comunica oralmente, não comunica oralmente e não comunica. As distinções entre elas não são estanques embora seja claro aquilo que os distingue. O termo não comunica, não quer dizer que não existe comunicação, mas sim que os docentes têm grandes dificuldades em comunicar com os seus alunos com Paralisia Cerebral, todos de uma forma ou outra apresentam formas de interação.

A comunicação oral é a primeira. Nas páginas anteriores há uma referência repetida presente quer no discurso dos entrevistados quer na literatura, na sala de aula a comunicação é principalmente oral. Importa resumir as ideias principais que se encontram ao longo do texto.

O quadro 20 apresenta quatro ideias principais associadas à comunicação oral, apresenta duas colunas uma que indica as entrevistas onde se encontram as informações, não todas, mas uma a três para quem desejar poder obter mais informações e uma segunda coluna com os aspetos principais, um pouco seguindo a tradição associada à *Grounded Theory* na sua forma clássica, a utilização da parcimónia, acentuando o que é importante.

A primeira ideia é que, na sala de aula, a comunicação presente e predominante é a comunicação oral, nas afirmações dos participantes, sobre o ato de dar aulas, e onde os alunos com Paralisia Cerebral têm uma

comunicação oral efetiva com um discurso inteligível é possível encontrar os seguintes elementos: um docente que expõe conteúdos oralmente, alunos numa atitude de escuta assimilando essa informação, e respondendo oralmente, participando quando são questionados, quando querem apresentar uma dúvida ou é criado um momento de participação. Se um aluno com paralisia ouve, interpreta o que é ensinado e devolve o que aprendeu oralmente então não se distingue dos restantes.

Quadro 21

Comunicação Oral nos Alunos com Paralisia Cerebral Segundo os Docentes do Ensino Regular

Entrevista	Aspetos da Comunicação Oral
36	A comunicação oral é a forma mais usual na sala de aula. Quando o aluno com Paralisia Cerebral tem esta capacidade não se distingue dos outros.
32	Oralidade substitui e complementa limitações associadas à motricidade fina.
4	Associação entre expressão oral e inteligência, - comunicação oral como indicador de inteligência.
12, 22 e 36	O termo comunicação percetível, não se aplica apenas à oralidade, mas neste sentido quer dizer que não é perfeita, mas é percetível.

A segunda ideia ou princípio, indica que quando um aluno com Paralisa Cerebral, que tem comunicação oral e limitações motoras que impedem ou reduzem a capacidade gráfica para a escrita, a oralidade desenvolve-se acima

destas atividades, não acompanhando expressão escrita. A expressão oral tende a substituir e complementar a expressão escrita. A avaliação num dos casos é feita oralmente e noutro a pouca resistência física, leva à preferência de realização de perguntas, em vez da expressão escrita.

A terceira ideia é uma representação dos docentes que associam a expressão oral à inteligência. Para perceber esta noção é importante voltar a ideia de não comunicação. Quando não há comunicação oral, dois aspetos são revelados: esta é reduzida a aspetos básicos e a mecanismos de interação muito simples e neste contexto não é possível aferir inteligência; em contraste, ter uma comunicação oral quer dizer que há interação, assim como a possibilidade de mostrar progressos e de desenvolver conteúdos.

A quarta e última ideia não é um princípio, nem uma representação é uma constatação presente ao longo dos dados, a noção de comunicação perceptível e diz que mesmo quando há comunicação oral esta tem limitações, como no caso 1 e 4 do quadro 15, onde há mais informação. O primeiro tem algumas dificuldades na articulação das palavras, como não escreve, e a linguagem escrita não corresponde totalmente à falada, o que causa algumas dificuldades, mas percebe-se. No quarto caso, o

termo utilizado é linguagem pouco perceptível, mas não é consensual, porque alguns docentes afirmam que é perceptível. Nestes dois casos foi autorizado o contacto com os alunos em questão e a linguagem oral era perceptível, mas não perfeita. Não existem muitos pormenores. Numa das pistas, nomeadamente a entrevista 28, quanto melhor a motricidade melhor a comunicação, mas nos dois casos presentes esta estava fortemente afetada.

É importante em termos terminológicos fazer a distinção entre comunicação oral falada e estruturada, próxima ou igual aos alunos regulares, da comunicação oral, por sons ou palavras, mas que não formam estruturas linguísticas completas como numa afirmação presente na entrevista 34 “*Uma consegue dizer já sons, e diz palavras, muito poucas*”.

Entrou-se no campo da comunicação oral pouco perceptível. O caso 4, do quadro 16, corresponde a uma zona de fronteira, que facilmente se compreende devido ao facto de estarem associadas meios informáticos que permitem a expressão escrita e uma capacidade de o fazer de um modo completo. A comunicação oral pouco perceptível corresponde à situação em que os alunos fazem sons e dizem palavras, mas que fazem sentido, formam um código como no exemplo seguinte:

“...ela embora tenha dificuldades na fala, mas a gente entende-se. A gente espera ou ajuda, porque ela imita às vezes, consegue soletrar bem as palavras, mas a gente de umas para outras e diz é isto ou é aquilo, e ela responde, faz os gestos.” E.D.R. nº 26, p. 60

A informação presente, nesta frase indica que a docente, interage bem com a aluna, as palavras, as imitações fazem parte de um padrão perceptível. A comunicação oral não faz sentido sozinha, mas, ganha sentido quando acompanhada por gestos. Mais uma vez a comunicação é um fenómeno total e complexo. Procurou-se uma ponte com a literatura. Não é difícil perceber que o ato de comunicar envolve combinação de várias dimensões. Vieira (2005) mostra que uma docente comunica na sala de aula, não apenas com a sua voz, mas também com a sua postura, comportamento que transmite ou não a mensagem necessária à sua função. As crianças quando necessitam de comunicar também utilizam várias formas de linguagem para o conseguir.

Entrou-se então num campo em que surge o termo, *não comunica oralmente*. Conceptualmente encontram-se nas entrevistas 31 e 34, com as seguintes ideias:

- Considera-se que a comunicação oral é a comunicação composta por palavras e frases

efetuadas de uma forma estruturada com significado, mesmo apresentando alguma dificuldade de compreensão;

- A emissão de sons ou palavras soltas mesmo com significado, permite responder a perguntas e indicar aspetos básicos da vida, e por ser uma situação de oralidade mínima, é como se não contasse;
- Comunica-se mais com gestos, expressões e posturas físicas que, estruturadas, formam códigos perceptíveis;
- Sons só por si, se não forem de alguma forma estruturados, não têm significado, não são compreendidos, não existem.

A comunicação predominante é efetuada por comportamentos motores, gestos, expressões faciais e olhares, mesmo que acompanhadas por som. Expressam ações simples, aspetos básicos da vida, não conceitos complexos ligados a conteúdos escolares.

O termo *não-comunicação*, aplica-se a situações extremas, a interação entre o docente e o aluno com Paralisia Cerebral está severamente afetada. Aplica-se em casos onde não há comunicação oral, em que é complicado para o que leciona porque não sabe o que

fazer. Mesmo de uma forma elementar há sempre uma interação com entendimentos básicos.

As situações de não-comunicação, embora associadas a características dos alunos, estão mais ligadas aos docentes que apresentam dificuldades de comunicar com os mesmos. Observem-se as seguintes afirmações:

“Os colegas lidam bem. São preocupados com ele. Os docentes acho que são mais apreensivos por não saber bem, às vezes, como trabalhar com ele. É sempre uma preocupação. (...) Ele apenas diz monossílabos.” E.D.R. nº 34, p. 74 e 76

A situação descrita, no seu conteúdo mais conceptual, tem como categoria a dificuldade em lidar com alunos sem comunicação oral, as suas duas propriedades são não conseguir comunicar ou fazê-lo com eficácia e em segundo não saberem trabalhar com estes alunos. A comunicação oral é a base de trabalho e relação destes docentes. Observe-se também a seguinte citação:

*“em termos vocais, não consigo ainda perceber muito bem, quais são, os que indicam o quê.
Entrevistadora – Então essa é uma das tuas dificuldades em entender a Paralisia Cerebral?
Entrevistada – Sim. Mas também por razões óbvias, requer muito tempo com ele”* E.D.R. nº 31, p. 32 a 34

Esta afirmação, não só reforça a ideia de dificuldade na comunicação, como também a explica. A oralidade, é imediata, enquanto outras formas de comunicação exigem mais tempo e investimento.

O centro desta tese não está nos alunos com Paralisia Cerebral, mas nos docentes com as suas representações sobre os mesmos. A pergunta que se coloca então é: Como é que os docentes comunicam com estes alunos? A resposta encontra-se na figura 44.

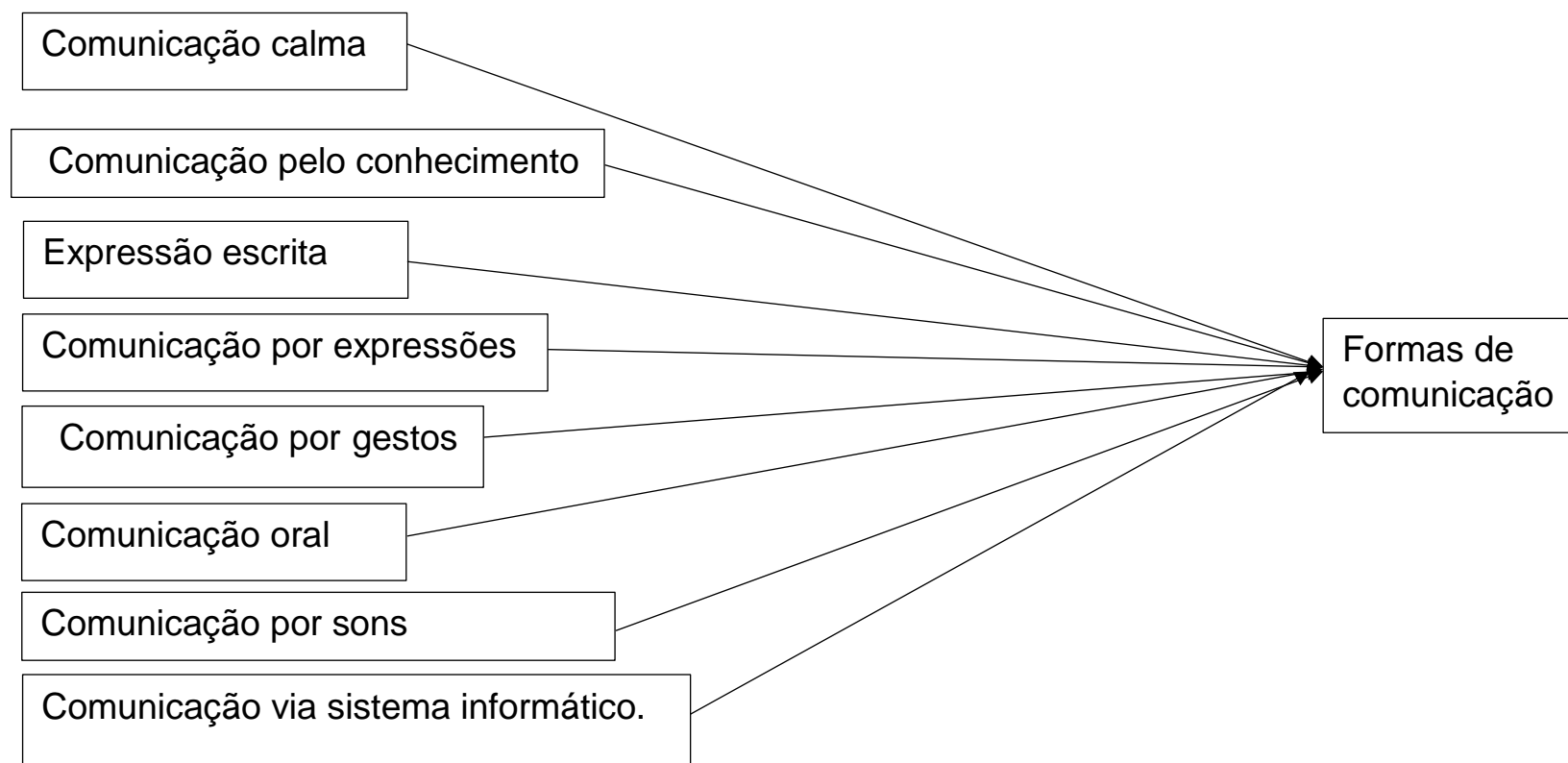
Na figura que se segue são apresentadas as formas de comunicação classificadas e codificadas segundo as afirmações dos entrevistados. Os termos utilizados são muito substantivos, próximos das práticas na sala de aula, assim como em relação à aprendizagem. Em vez de se discutir classificações pretende-se compreender o que está associado às mesmas quer em termos explicativos quer na sua forma de problema social presente, o que é uma vantagem e desvantagem na comunicação.

As formas de comunicação apresentadas, são oito: calma, pelo conhecimento, escrita, por expressões, por gestos, oral, por sons e via sistema informático. Os dois primeiros termos são estranhos. Os restantes já foram apontados de uma forma implícita nas páginas que antecedem.

A comunicação calma, é uma estratégia utilizada para desenvolver capacidades linguísticas para quem as não tem, como se segue na seguinte citação:

Figura 44

Formas de Comunicação Utilizadas
pelos Docentes do Ensino Regular



“...começou a desenvolver as suas capacidades linguísticas. E nós íamos estabelecendo uma com calma, muito direcionada e tentávamos estabelecer ali, falávamos com ela sempre com frases curtas, com muita calma, objetivos muito específicos.” E.D.R. nº 41, p. 42

A frase que antecede, vai, no entanto além de uma mera estratégia, é uma forma de comunicar, que indica que quando se está com um aluno que não tem linguagem oral ou esta é muito básica é necessário um maior investimento pessoal e de tempo como é indicado na entrevista 31. É uma comunicação orientada para pequenos objetivos, sem pressões na medida do aluno.

A filosofia deste tipo de comunicação está presente ao longo das contribuições, numa frase mais reveladora desta ideia ou princípio que diz o seguinte:

“...tenho outro aluno e tenho os alunos com mais dificuldade e tenho alunos muito bons e que estão sempre a fazer assim qual é que é agora? E eles vão avançando cada um ao seu ritmo.” E.D.R. nº 25, p. 26

No sentido pedagógico, quer dizer que os alunos, cada um aprende a seu ritmo, e segundo a as suas características, a comunicação calma está presente em ensinar a cada um segundo as suas capacidades. Na entrevista 25, relata-se uma situação em que uma aluna, por motivos motores, demora mais tempo a realizar tarefas, as estratégias dos docentes têm que ter esta componente da comunicação calma. Na generalidade, esta situação aplica-se principalmente a contextos onde não

existe uma comunicação oral ou mesmo dificuldades comunicativas graves.

A *comunicação pelo conhecimento*, não é uma forma de comunicar, mas sim a capacidade de perceber padrões e significados, de sons, gestos, expressões, palavras, mesmo na linguagem oral pouco perceptiva. Outro termo para a mesma ideia é a *comunicação pela familiarização*, e indica que, com o tempo e a observação, vai-se percebendo o que é dito.

“Ela está completamente dependente, é assim eu tenho alguma dificuldade em perceber, como nunca estive com ela, ela mesmo na própria dicção na própria forma há uma funcionária que lhe dá muito apoio, que está eu às vezes digo assim: “Maria” não estou a perceber, às vezes com um esforço, mas tenho dificuldade em perceber o que ela diz, enquanto que a funcionária já está muito habituada. Lá está. Este é o primeiro ano, não é? Se tivesse estado com ela desde o primeiro, agora este é o primeiro.” E.D.R.nº 25, p. 32

Não se deve olhar tanto à descrição presente na afirmação, mas sim ao conteúdo conceptual que indica que apenas o conhecimento ou familiarização com a linguagem da aluna é que permite perceber o que esta diz oralmente. O caso descrito apresenta isso mesmo - a docente é o primeiro ano que trabalha com a aluna e precisa de uma intérprete.

A mesma ideia está presente na entrevista 34, em que a docente e os colegas percebem o que o aluno necessita pelo comportamento físico deste. A entrevista 36, as colegas que acompanhavam a criança há vários anos, percebiam o que a

aluna necessitava só com o olhar. O princípio está associado à ausência de comunicação oral, quando esta se manifesta através de expressões, agitação ou sons, que formam padrão pelo conhecimento. O processo é parte do trabalho de um docente conforme está patente na seguinte frase:

“...vamos ver quais são as características do aluno, como é que ele reage à escola, como é que ele reage ao contexto da sala, como é que ele reage à professora, como é que ele reage aos pares. E a partir daí todos os dias, ou quase diariamente, ir estabelecendo pequenos objetivos.” E.D.R.nº 41, p. 48

Compreende-se que é um trabalho de observação. Na mesma entrevista surge o termo *intuição* e na entrevista 26, o termo comunicação pela sensibilidade colocando-se no lugar do outro, da família e a frase que a coloca nesta categoria *“Ela é muito atenta, toda ela comunica, os gestos, o olhar a sua meiguice.”*

A expressão escrita surge como uma limitação associada à motricidade fina. Deixam-se aqui algumas referências à entrevista 28. A escrita é principalmente mediada pelo computador e mesmo esta é limitada pela pouca resistência física. Na entrevista 32 como a criança não escreve, a compreensão e expressão escrita são mais difíceis. Na entrevista 16, a tecnologia tem meios para ultrapassar limitações para quem não tem motricidade fina, e na entrevista 44, as limitações na motricidade fina levam a que se opte por

uma estratégia baseada na oralidade. Esta área já foi suficientemente aprofundada. Fica a noção de que o desenvolvimento de conhecimentos que necessitem de expressão escrita apresenta uma progressão e expressão menores.

A comunicação por expressões surge com a utilização do rosto para comunicar necessidades e mensagens, inclui-se como meios de expressão, o sorriso e o olhar. Esta comunicação é apenas perceptível se o recetor estiver familiarizado com as expressões e seu significado e serve para exprimir aspetos básicos da vida.

Na comunicação por gestos, é preciso distingui-la esta da comunicação gestual. Trata-se de gestos, movimentos do corpo que codificados permitem interagir e responder ao que é perguntado. Alguns exemplos encontrados estão na entrevista 31 (utilização da mão para bater na mesa com ou sem cartão, para escolher), na entrevista 42 (utilização de gestos pontuais), na entrevista 44 (levantar os braços para pedir alguma coisa) e na entrevista 34 (movimentar o corpo para pedir para ir à casa de banho). Existem três casos, que escapam a este padrão por si, porque possuem deficiência auditiva e nestas situações aplica-se a Língua Gestual Portuguesa.

A comunicação via sistema informático é elemento presente nos discursos. A ideia central é que esta permite aos alunos com Paralisia Cerebral a expressão escrita, quando a

motricidade fina está afetada e permite a autonomia de expressão e ter uma equivalência ou aproximação a uma forma de expressão gráfica e devolver os conteúdos associados. É um tema que vai ser desenvolvido na parte das tecnologias da informação e comunicação. Importa fazer algumas citações:

A “Ana” aprendeu a ler e a escrever. Com a ajuda, trabalhamos muito com o computador. E.D.R. nº 39, p. 34

É possível aprender a ler sem escrever, mas esta última implica a sua prática para compreender e interiorizar as regras gramaticais e sintáticas. Neste ponto o computador permite a sua aprendizagem e expressão escrita.

“Bem! Depois é a comunicação que eu faço com o suporte informático com a aluna e a aluna comigo, não diretamente na sala de aula porque é muito complicado fazê-lo diretamente com o resto da turma, mas em trabalho de casa. Sim! Nós conseguimos comunicar.” E.D.R. nº 24, p. 41

Esta citação aponta para uma situação que ultrapassa a expressão escrita. A oralidade é pouco perceptível e com uma turma não consegue tempo para a comunicação calma, sem pressões, o que implica dedicação e disponibilidade. Ultrapassa a barreira da comunicação utilizando a comunicação via meios informáticos. Que permite fazer os trabalhos em casa, enviá-los ao docente e corrigi-los.

“Relativamente, no âmbito das disciplinas todas, havia estratégias, não é, tínhamos que dizer como é que os

testes tinham que ser no computador...” E.D.R. nº 29, p. 48

O computador dá ao aluno com Paralisia Cerebral a autonomia para escrever por si, sem a intervenção de terceiros.

Sem a presença da tecnologia, a estratégia passa pela oralidade e ter alguém que escreva pelo aluno como é o caso da seguinte citação:

“Não. Ele é avaliado a nível escrito, porque ele realiza os testes com uma professora do Ensino Especial, ditando as respostas. E depois, com base num teste aumentado para A3, em letra 22. Depois as respostas são avaliadas, mas sempre tendo em consideração que as respostas não foram redigidas, foram ditas, e que o discurso oral não corresponde ao escrito.” E.D.R. nº 3, p 62

A frase mostra o dilema da docente quando avalia um aluno que não tem motricidade fina para escrever, em que a resposta aos testes é ditada, não escrita pelo próprio. É uma dependência de terceiros que está presente em várias citações, sendo que esta é a mais evidente.

Convém, no entanto, afirmar que a posse de meios informáticos não é só por si suficiente para os utilizar, como decorre da seguinte afirmação:

“...mas de qualquer modo eu penso que a problemática dela só o computador não lhe chega, porque ela poderia fazer as coisas no computador, mas fica de tal modo tão cansada, tão cansada e carregar nas teclas, tudo isso é muito complicado, e portanto é mais simples ter alguém ao lado que possa escrever. Portanto é útil, mas para ela só isso não chega.” E.D.R. nº 25, p. 50

Em relação ao caso anterior há um caso ainda mais limitativo na utilização de meios informáticos, observe-se a seguinte citação:

“Ele precisaria dum professor em cada aula, para tomar os apontamentos por ele. Dum professor que se responsabilizasse por aumentar os apontamentos, para que ele pudesse ler. Não adianta muito ele ter um computador, porque ele não consegue mexer no computador. Tem espasmos, por isso não consegue controlar os movimentos. Portanto, precisaria, mesmo, de alguém que o acompanhasse em todas as aulas.” E.D.R. nº 36, p. 44

O primeiro aspeto, revela que para o aluno estar em igualdade perante os outros necessitaria de um docente a tempo inteiro para tirar apontamentos e adaptá-los para que lhes acesse. A segunda ideia é que o computador tradicional, não teria grande efeito porque o aluno não controla os movimentos.

Mas mesmo assim, os docentes neste campo da comunicação, apresentam alternativas aos equipamentos tradicionais tal como na entrevista 44, o *touch screen*, que só com um toque permite aceder a informação e o software de reconhecimento de voz, que permite escrever e utilizar o computador sem necessidade de utilização das mãos.

Para compreender a comunicação na Paralisia Cerebral a figura 45, sintetiza os aspetos principais.

Na tentativa de compreender as dificuldades dos docentes em comunicar, Beaudichon (2001) utiliza Morin

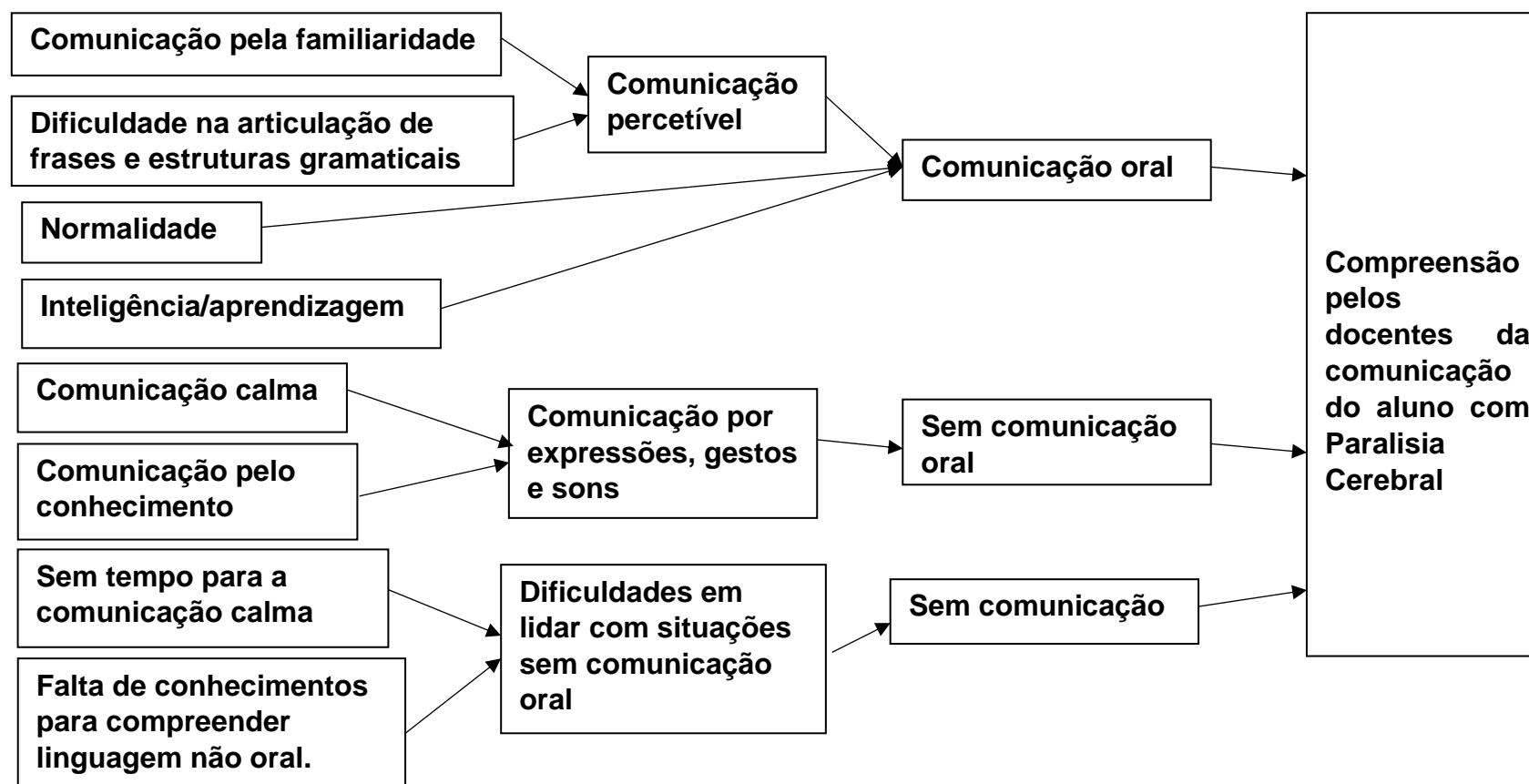
(1996) no sentido de que, na transmissão de uma mensagem de A para B é necessário criar condições para que ambas as partes se compreendam.

Segundo Morin, (1998), este preconiza a existência de um sistema auto-organizador que apresenta muitas semelhanças em relação à comunicação e aos desafios colocados aos docentes. A afirmação de que a sociedade e o ser humano estão constantemente num sistema de trocas, *feed-back* com o ambiente, levando um constante processo de adaptação, no qual o sujeito condiciona e é condicionado pelo mesmo sem nunca resolver totalmente os problemas ou situações que vão surgindo, é um sistema aberto onde segundo Morin, (1998, p. 87), existe “*order from order: (..) order from disorder; (...) disorder from order; (...)order from noise*”.

Como aplicar a situação aos docentes? Ter um aluno que comunica de forma diferente exige que o professor saia do que lhe é familiar, e desenvolver um entendimento mínimo, para que ambos possam entender-se e interagir. Neste sentido, pode falar-se de uma comunicação calma e pelo conhecimento, que cresce e nasce, da interação de ambas as partes, sem nunca ser perfeito nem totalmente racional. O exemplo mais simples é o do aluno que foi ensinado a dar sentido ao bater da mão na mesa.

Figura 45

Representações dos Docentes do Ensino Regular
da Comunicação com Alunos com Paralisia Cerebral.



Outra ideia que se quer transmitir, é que no ato de comunicar, há múltiplas formas de comunicação. A afirmação que se pode aplicar às entrevistas é que não foi encontrada nenhuma situação em que não existe comunicação e interação, apenas dificuldade em compreensão. Berlo (2003) demonstra que na descodificação de mensagens são utilizados os diversos sentidos e na produção de comunicação fiel ao que se quer transmitir, nomeadamente, a visão, a audição, o tato, o olfato e o paladar, aspetos que variam conforme o contexto em que se situam. Neste mesmo sentido Bitti & Zanni (1997, p. 138) apresentam os sinais de comunicação não-verbal, os quais incluem, contacto corporal, distância, orientação em comum e servem para os indivíduos se relacionarem uns com os outros e com o ambiente. Neste mesmo ponto, juntando as duas contribuições, facilmente se verifica que oralidade e gestualidade andam a par. É redutor reduzir a comunicação a uma só dimensão.

Freixo (2011) apresenta as diversas contribuições do que se entende por comunicação não verbal, em que se afirma *“Comunicação não verbal é definida como processo de comunicação através do envio e receção de mensagens sem palavras faladas na interação entre dois ou mais interlocutores. Comunicação não-verbal compreende assim expressões faciais, contactos visuais, gestos, posturas e linguagem corporal”* (Freixo, 2011, p. 211).

Nas páginas anteriores foram apresentados casos em que a comunicação se fazia pelo olhar, sorriso, comportamento motor. Longe de se desenvolver esta área, é importante fazer uma ponte entre os resultados e o campo teórico. Freixo (2011) faz uma síntese dos diversos tipos de comunicação não-verbal, que parece útil para ser relacionada com os dados. A classificação presente encontra-se em três grupos Cinésica, Proxémica e Paralinguística.

A teoria Cinésica, baseado em Birdwhistell³², indica que sons, movimentos, posturas, são padronizados, têm significado, estes fazem parte de conjuntos culturais. Ao longo da investigação tem-se verificado que as crianças e jovens com Paralisia Cerebral comunicam com a sua postura e sorriso. Mais tarde verificar-se-á que docentes não se sentem bem com situações como espasmos, salivar e movimentos involuntários.

A teoria Proxémica de Edward Hall³³, está relacionada com a distância social, nomeadamente as regras associadas à proximidade física, comportamento e seu significado no espaço. Aqui, impõe-se uma observação indireta dos dados. Ao comunicar com alunos com Paralisia Cerebral, com problemas motores graves pode existir a necessidade de quebrar essas regras, quer para comunicar quer em situações

³² Birdwhistell, R. L. (1970). *Kinesics and Context: Essays on Body Motion Communication*. Philadelphia: University of Pensilvania Press.

³³ Hall, E. T. (1986). *A Dimensão Oculta*. Lisboa: Relógio d'Água.
(1993). *A Linguagem Silenciosa*. Lisboa: Relógio d'Água.

em que estes estão dependentes para as necessidades básicas da vida.

A teoria Paralinguística baseada em Trager³⁴ (1958) indica que a comunicação passa por sons, a forma como as palavras, o ritmo com que são efetuados em termos “hmm”, têm significado e comunicam alguma coisa.

As afirmações dos participantes, neste ponto, são muito dispersas e pouco detalhadas. Não é possível fazer uma atribuição completa e concreta a qualquer sistema de categorização prévia, como seria esperado, apresenta o que é importante neste campo para quem as emitiu, e indica o que está em simultâneo na teoria e no campo.

Uma das informações chave é que, mesmo nas situações mais severas os alunos com Paralisia Cerebral, encontravam maneira de comunicar, pelo movimento do corpo, expressões faciais e gestos, principalmente necessidades básicas. Na literatura pode afirmar-se que é improvável não comunicar e aprender. Quer a comunicação quer a aprendizagem são atributos inatos de todos os seres vivos. Eibl-Eibesfeldt (1987), no referente ao ser humano, refere que há um património inato de comportamentos universais, entre estes o sorriso, o choro, o mostrar e o cerrar os dentes para mostrar desagrado e ameaça, por exemplo. Estes comportamentos de natureza

³⁴ Trager, G. L. (1958). Paralanguage: A first approximation. *Studies in Linguistics*, 13, 1–12.

inata são padronizados, organizados culturalmente, de forma a ter um significado e fazem parte da organização social do meio a que os indivíduos pertencem.

Bitti & Zanni (1997, p. 207) afirmam “... *se pode reconhecer na criança, antes da competência linguística, uma competência comunicativa, fundada na sua possibilidade de comunicar por canais e modalidades não-verbais*”. Com base na teoria de Piaget relativa ao desenvolvimento sensório-motor, o comportamento não verbal do recém-nascido vai-se ajustando na medida em que há uma interação com o adulto que com o tempo vai estruturando essa mesma comunicação. Esta comunicação, inicialmente é não intencional. Com o tempo, vai-se sincronizar para ser percebida. O choro assinala a dor e a fome; o sorriso demonstra a felicidade e o prazer; as vocalizações efetuam pedidos; a atenção visual e fixação do olhar, demonstram reconhecimento; o erguer dos braços serve para pedir colo. Aquilo que se verifica nos distúrbios mais graves da comunicação, é que não existem estes padrões base. O docente tem que padronizar, socializar e dar sentido aos mesmos. Isto exige tempo, investimento e proximidade, para obter resultados.

Castellano, Freire, (2014, p. 118), vêm confirmar que a comunicação é um processo total ao afirmarem que “*a fala na PC endereçada ao fonoaudiólogo configura a demanda em ser escutado, reconhecido, significado e interpretado em suas*

expressões faciais, corporais, sonoras e em seu silêncio, uma vez que este também é constitutivo da linguagem.”

Importa apresentar as principais formas e dificuldades com que os alunos com Paralisia Cerebral comunicam para as confrontar com a literatura. Para isso apresenta-se o quadro 22, um quadro descritivo, que não tem dados suficientes para estabelecer uma classificação, servindo apenas para confrontar com o que diz a literatura.

Rosenbaum & Rosenbloom (2012, pp. 95 - 96), lembram que há muitas crianças que não comunicam oralmente e a comunicação é baseada no que apontam os olhos e outras formas de comunicação não-verbal, mas isto não significa que estas, não compreendam o que se passa à sua volta e a comunicação faz-se num só sentido.

Stadskliev, K. et. al. (2014) comparou 29 crianças com ajudas de comunicação e 27 sem problemas de linguagem na comunicação através de atividades funcionais. As crianças com graves problemas motores e de linguagem, com ajudas comunicativas nomeadamente com cadernos de comunicação, impressos ou eletrónicos conseguiram realizar tarefas tão complexas como os restantes. A conclusão dos autores é clara. Quando estes alunos têm os meios para comunicar desenvolvem as suas capacidades cognitivas. Fica esclarecido que em questão não está o facto de ter ou não linguagem oral, mas sim a possibilidade de ter um meio de interação, de

planear atividades complexas que permite criar referências, experiências pessoais que fazem parte da aprendizagem. Independentemente de ser ou não Paralisia Cerebral, verifica-se que onde há uma comunicação oral, acesso à expressão escrita, há uma verificação de desenvolvimento cognitivo. Nos restantes casos, sem meios, pouco se pode afirmar com segurança.

O problema da comunicação é total, tem a ver com a postura e com o acesso à informação.

Por último a questão da ligação da Paralisia Cerebral com as tecnologias de apoio à pessoa com deficiência. Os dados indicam que o meio principal é o processador de texto, associado às vantagens do correio eletrónico. Há referências ao *Grid* e algumas a meio não tecnológicos, tais como bater na mesa com cartões, e apontar, entre outros. Encarnação Azevedo & Londral (2015), referem equipamentos que permitem fazer a seleção por varrimento, utilizando o olhar, um apontador, teclado, *joystick*, entre outros. O que fica da leitura é que a Paralisia Cerebral, como qualquer deficiência, há que olhar para cada situação em particular, por exemplo um rato que permite compensar as tremuras das mãos. Estes equipamentos permitem escolher letras, palavras e imagens segundo o caso. Ao longo das entrevistas fica patente um problema que se coloca e coloca em causa todas as teorias

Quadro 22
Principais Limitações, Dificuldades e
Potencialidades na Comunicação
Segundo os Docentes do Ensino Regular

Entrevista	Limitações, dificuldades e Potencialidades
1	Linguagem oral perceptível, dificuldades de expressão oral lentidão na resposta, capacidade auditiva intacta.
3	Capacidade de comunicação oral, possibilidade de interação, boa capacidade de raciocínio
6	Comunicação oral, comunicação normal
11	Comunicação oral mais lenta
13	Necessidade de estar familiarizado com a linguagem oral, necessidade de focar diretamente atenção no aluno.
23	Só escreve a computador, pouca resistência física não consegue falar muito tempo. Compreensão oral dependente de se estar familiarizado.
24	Limitação oral, respostas na escrita, utilização de meios informáticos.
26	Comunica por imitação, soletra palavras, gestos, olhar e afetividade.
28	Melhor motricidade melhor comunicação.
29	Necessidade de um interprete para perceber o que é dito.
31	Utilização de gestos e sons
34	Apenas diz monossílabos, está na sala apenas para ouvir
38	Não tem controle nos movimentos, limitações na expressão gráfica.
40	Linguagem rebuscada por motivos de socialização
41	Não comunica, mas compreende, comunicação calma
42	Deficiência auditiva – vários graus de comunicação.

sobre a utilização das tecnologias na comunicação. São úteis, mas a maioria dos alunos não lhes têm acesso.

4.1.4.1.2 – Síntese das características e comunicação do aluno com Paralisia Cerebral

Importa fazer uma síntese das características da comunicação dos alunos com Paralisia Cerebral vista pelos docentes do ensino regular. Desde o início, afirmou-se que as informações recolhidas não são de médicos ou técnicos de saúde, mas sim de docentes que falam das suas experiências, revelando o que lhes é importante. Não há uma preocupação, neste sentido, em considerar se estas afirmações são certas ou erradas. São representações sociais que podem além de conter alguma imprecisão ter implícitos preconceitos de natureza social.

A pergunta presente que sintetiza estes dois aspetos é: como é que os docentes do ensino regular observam conceptualmente a Paralisia Cerebral? A comunicação é um dos aspetos característicos desta deficiência tão importante que merecia algum destaque, mas que não acabou neste ponto, visto ser um tema omnipresente. As restantes estão na base das potencialidades e limitações que justificam as decisões que tomam e como lidam com estes alunos.

O problema da comunicação não oral é que pode levar à exclusão escolar com um franco desinvestimento no aluno em

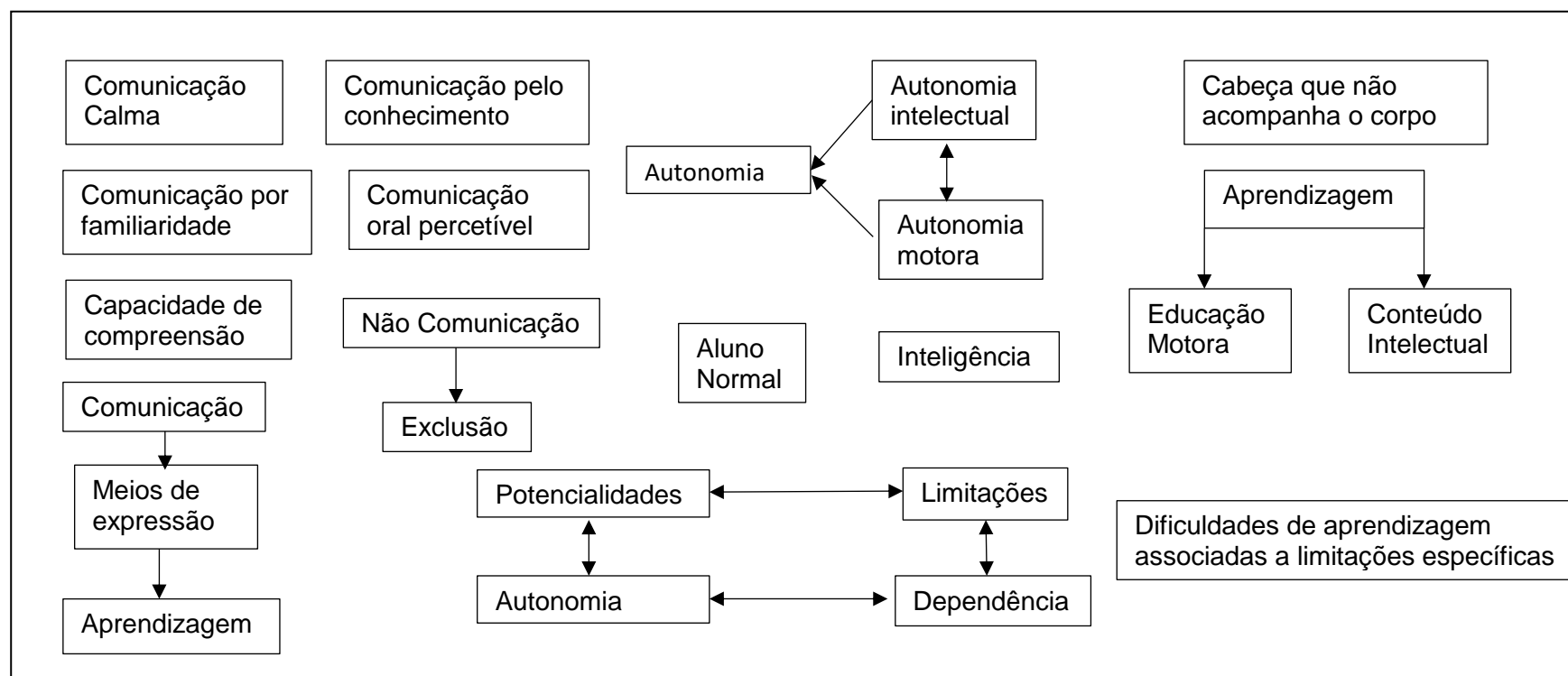
questão, o termo *não comunicação*, surge assim como associado ao docente, que num contexto de turma ou não consegue ter tempo para dar atenção a um aluno que necessite de mais atenção ou não está preparado para lidar com esta situação. É evidente que á falta de formação dos docentes junta-se o problema que escolas e alunos não possuem meios para possibilitar a comunicação e logo potenciar a aprendizagem.

Por último o termo *esforçado* como característica da Paralisia Cerebral, engloba dois sentidos: os progressos como esforço da família, técnicos e docentes; no segundo qualquer movimento e conquista destes alunos implica, persistência, sofrimento, investimento e um conjunto de atitudes positivas como o interesse, o ser aplicado, o estar atento. A explicação que justifica o porquê de alguns alunos com Paralisia Cerebral serem um modelo na turma.

Em termos conceptuais, há que assumir a dicotomia entre limitações e potencialidades assim como entre autonomia e dependência, como característica a noção de que o docente explora qualquer aspeto que possa compensar uma limitação, mesmo que esta seja reduzida. Uma potencialidade existe em função de uma limitação sendo que em alguns casos esta não é total.

Figura 46

Mapa Situacional dos Conceitos e Ideias Presentes nas Representações
dos Professores do Ensino Regular acerca dos Alunos com Paralisia Cerebral



Nem todas as causas dos problemas de aprendizagem se podem atribuir, à deficiência em si mas as causas sociais que agravam e criam dificuldades que podem não existir. Gersh (2007a) e Rosenbaum & Rosenbloom (2012), indicam que o sucesso de uma criança com Paralisia Cerebral está dependente do investimento que a família fizer, dado que são muitos os recursos que são necessários e nem todos os têm.

Que mensagem final transmite a figura 47? A Paralisia Cerebral não é uma deficiência bem definida nas suas características. Se o aluno comunica e aprende é um aluno normal. Se não comunica oralmente então exige mais tempo e recursos que os docentes não têm. Há nos níveis de escolaridade mais baixos um investimento na motricidade para que a linguagem e a aprendizagem se desenvolvam aumentando a sua autonomia. Muitas respostas encontradas não se enquadram no campo da deficiência estrita, mas sim nos problemas pedagógicos que se colocam quando surge um aluno que necessite de mais atenção ou tem uma dificuldade de aprendizagem específica.

4.1.4.1.3. – Atitude perante a deficiência

Quando os docentes do ensino regular caracterizam os seus alunos com Paralisia Cerebral, colocam a descoberto, as suas atitudes perante a deficiência. Três ideias estão presentes:

Figura 47
Representações dos Docentes do Ensino Regular Acerca da Aprendizagem
dos Alunos com Paralisia Cerebral

Aluno com Paralisia Cerebral como sujeito face à aprendizagem	Potencialidades	Autonomia	Intelectual	Aprende por si
				Utilização dos sentidos como compensação
				Atitude positiva
				Comunicação oral perceptível
		Motora		Vários graus de capacidade de locomoção
				Aspectos básicos da vida
	Limitações	Motora	Comunicação	Capacidade escrever à mão por si ou meios informáticos.
				Vários graus de dificuldade na oralidade: voz arrastada, pronuncia impercetível, emite sons e palavras soltas.
				Dificuldade em lidar com ausência de comunicação oral, comunicação calma.
			Aprendizagem	Dificuldade em desenvolver conhecimentos que impliquem prática.
				Dificuldade em comunicar e compreender experiências associada a movimentos físicos.
				Dificuldade em aferir aprendizagem e ensinar a alunos sem comunicação oral
		Social	Atitude perante a deficiência	Problemas cognitivos
			Problemas familiares	Problemas de linguagem

- Independentemente da natureza da limitação que lhe esteja associada todo aquele que apreende e tem uma comunicação oral mesmo que imperfeita, é para o docente do regular um aluno normal porque corresponde ao que se pode encontrar usualmente numa sala de aula;
- Há grande dificuldade em lidar com problemas ou limitações cognitivas e de comunicação, qualquer que seja a sua natureza;
- Os docentes não estão preparados para lidar com situações que saem dos padrões habituais de comunicação, ou seja, para lidar com a comunicação não oral.

A problemática presente em cada aluno narrado pelos docentes apresenta características muito variáveis, em alguns casos com outras deficiências associadas, tais como a surdez e a Baixa Visão. Como consequência o problema coloca-se a um nível mais global.

No entanto, o tema da atitude perante a deficiência é uma questão mais complexa e rica que abarca elementos de todas as categorias mais importantes da investigação. Em termos gráficos é difícil apresentar as múltiplas categorias e as suas propriedades, pelo que a figura 48 mostra apenas as

principais dimensões retiradas das afirmações dos entrevistados.

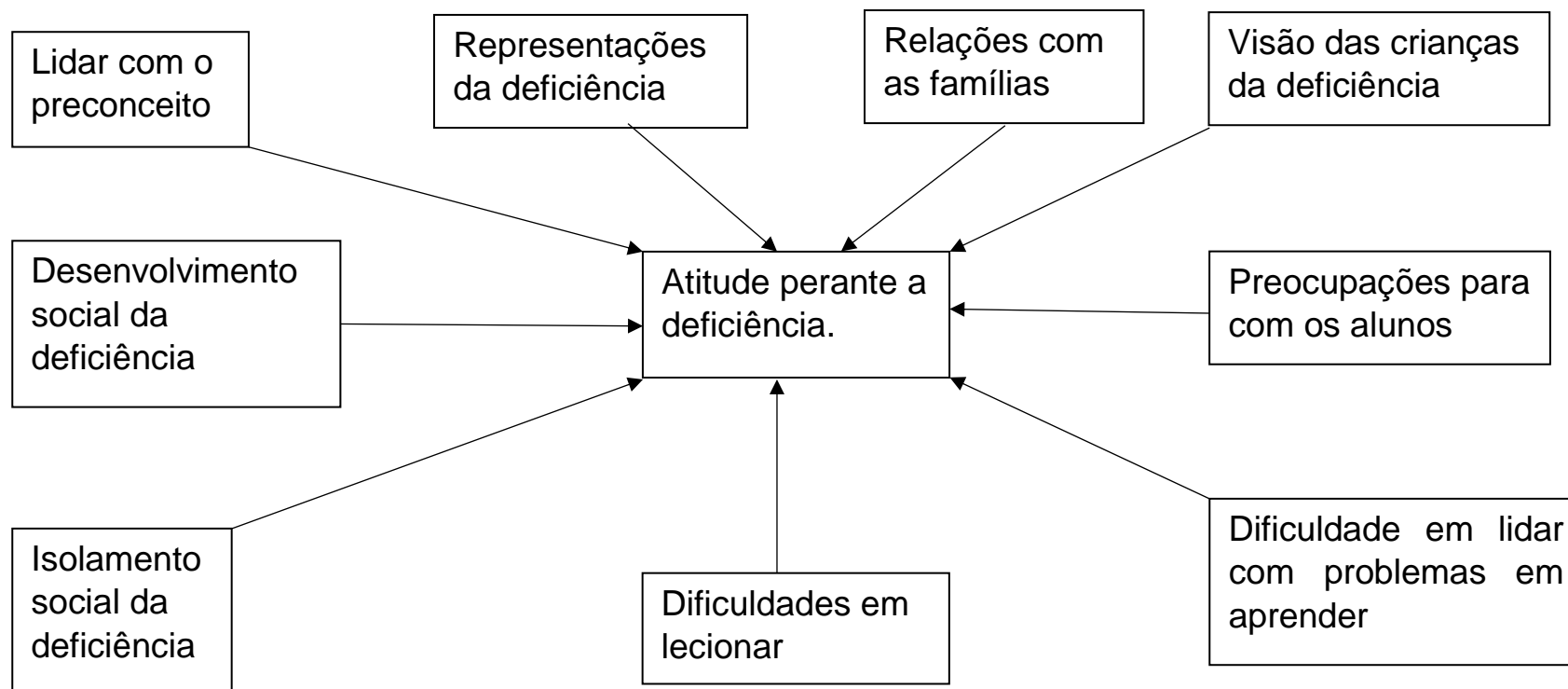
As dimensões presentes nesta figura são nove algumas muito complexas. Relatam o problema do docente com um aluno com Paralisia Cerebral e situações que contribuem para a sua atitude. Cada uma destas dimensões será aprofundada, na apresentação da ideia central do gráfico em questão.

Não se trata apenas das atitudes dos docentes perante a Paralisia Cerebral. É necessário relacionar esta com o seu trabalho que inclui as suas dificuldades, preconceitos, lidar com as famílias, a forma como os outros alunos atuam com estes alunos, as suas preocupações e na sua forma mais complexa, as representações da Paralisia Cerebral mais a fundo, nomeadamente, na forma como os docentes interpretam as atitudes dos deficientes em relação a si próprios.

O primeiro ponto é o preconceito. O que é um preconceito? Fiske (2000), procura compreender os mecanismos que estão por trás do preconceito, estereótipos e discriminação. Os termos, mesmo sem os definir por si, correspondem às atitudes perante a Paralisia Cerebral. Mas ficando pelo termo preconceito, em que é que este consiste? Com base em Stevens & Fiske³⁵(1995)

³⁵ Stevens L. & Fiske S. (1995). Motivation and cognition in social life: A social survival perspective. *Social Cognition* 13: 189 - 514

Figura 48
Dimensões Principais da Atitude Perante a Deficiência
Segundo os Docentes do Ensino Regular



está associado à pertença a um grupo que tende a normalizar comportamentos, crenças, atitudes, gerando estereótipos uma forma de entendimento comum que se categoriza de uma forma automática resumindo-se a uma forma social básica e estereotipada; uma forma de controle social sobre o ambiente que é baseado em categorias automáticas; funciona por si, sem a necessidade de muitos estímulos, basta existir uma situação de perigo ou motivo; é rápido, pouco pensado e fraco; por último, é uma questão de confiança, tomando a noção que se pode generalizar as crenças, os valores do que se passa no grupo de pertença para outras situações.

Passando isto para as afirmações dos entrevistados, o preconceito são crenças e valores sociais, construídos em pressupostos sociais, experiências, que são transpostas para novas situações, as quais não conhecem e não controlam, para as quais elaboram uma resposta prévia baseada no mundo que conhecem, mas que pode não ser adequada.

A expressão “*lidar com a deficiência*” é assumida como preconceito para a maior parte dos entrevistados que trabalham pela primeira vez com a Paralisia Cerebral. Observe-se a seguinte citação:

“É assim, se a pessoa não estiver aberta a esta questão, eu vejo que se tivesse colocado uma barreira dizer isto não dá, isto não funciona, porque eu sou de História, eu sou do ensino regular e não tenho nada a ver com o Ensino Especial, isto vai aqui atrapalhar a minha matéria

que ainda por cima tenho 90 minutos, isto não funcionaria”.

E.D.R n.º 13, p. 33

A afirmação apresenta uma surpresa ou um incidente que coloca o problema fora da Paralisia Cerebral. Tem uma ligação com a deficiência em geral e em particular a presença de alunos com necessidades educativas especiais, mas o facto de que o trabalho com alunos que necessitam de mais atenção e cuidados é trabalho do docente da Educação Especial. O preconceito está na dicotomia docente do regular ensino para todos e especial individualizado, sendo que a mente aberta não se relaciona com a deficiência, mas sim com a capacidade de sair de uma área que tradicionalmente é sua.

No caso específico, da Paralisia Cerebral, a afirmação ligada ao preconceito é:

“A princípio fiquei um bocado assustada. Um bocado assustada, porque achava que não tinha preparação para lidar com essas crianças. A minha primeira reação foi, eu não vou ser capaz é um bocado o instinto deformado, depois tentei documentar-me, arranjar livros que pudesse ler, falar com pessoas, psicólogos que me dessem, minimamente, pistas para lidar com ele.” E.D.R. nº 40, p. 38

O testemunho que antecede, não dá muitos detalhes sobre a natureza do preconceito presente, mas reconhece a sua existência com as palavras *“um bocado o instinto deformado”*. O preconceito é explicado, pela falta de formação, em lidar com crianças com Paralisia Cerebral, assim como com qualquer

outra deficiência. Por último a necessidade de lidar com as preconceções, através da leitura e ajudas de técnicos.

Como é que se lida com os preconceitos? A primeira resposta já foi indicada pela autoformação, ajuda de técnicos e pessoas que já trabalharam com estes alunos. Mas qual é a segunda forma de lidar com este problema? Este pode ser definido pela dificuldade em lidar com aquilo que não se conhece e tudo o que tem, são as suas perceções e incertezas. O código, na forma mais conceptual diz, *não fazer juízos de valor antes de conhecer o aluno*. e inclui a seguinte afirmação:

“Inicialmente, eu acho como nem tinha a noção, e porque existem diferentes, acabei por, não me lembro, sinceramente não me lembro. Nem apreensiva. Esperei por conhecê-lo, se bem que na minha disciplina tive que ter muita atenção nos exemplos que dava”. E.D.R. nº 44, p. 33

A afirmação indica que a docente já tinha alguma informação sobre este tipo de deficiência, que de uma forma incompleta diz *“porque existem diferentes”*, tipos de Paralisia Cerebral. A noção que as limitações associadas a esta deficiência não são uniformes e tomam muitas formas, portanto, não vale apenas ter preconceitos, apenas o conhecimento do caso concreto permite ter uma imagem concreta do aluno que tem presente.

Tomando apenas a ótica do docente que trabalha pela primeira vez com a com Paralisia Cerebral, como categoria principal, surgem três propriedades: o preconceito como o fechar-se nas funções estritas, sendo que trabalhar com alunos

com necessidades educativas especiais é do docente da Educação Especial; a segunda dimensão é o preconceito por falta de formação e informação, sendo que os docentes ficam atrapalhados por não saber como lidar com estes alunos, a terceira propriedade é a inutilidade de preconceções, a variedade de formas e profundidade associada à Paralisia Cerebral, leva a que o conhecimento suplante o preconceito.

A segunda grande categoria, resumidamente indica que *“Pessoal docente e não docente não está sensibilizado para as dificuldades da deficiência”*, tentou-se encontrar um código mais resumido, mas este vai ao centro da questão, e a citação que indica esta informação é:

“Meios humanos, as pessoas são muito quer professores quer funcionários, ela tem uma funcionária porque ela quando sai precisa de arrumar as coisas na mochila, não é? Eu às vezes ajudo eu e penso que os outros professores, às vezes ajudo-a, por exemplo a marcar o trabalho de casa sou eu que lhe escrevo qual é o trabalho de casa.” E.D.R. nº 28, p. 58

O exemplo ilustra bem as situações que um docente tem com um aluno com Paralisia Cerebral. O contexto da afirmação é de uma aluna cuja família tem recursos para ter uma funcionária só para si. A descrição fala de um número de tarefas necessárias a quem não tem uma motricidade fina suficiente para as fazer. São coisas tão simples como arrumar uma mochila ou tomar nota dos trabalhos de casa. Esse trabalho tem de ser feito quer por docentes quer por assistentes

técnicas operacionais. Na descrição entra um elemento conceptual: nem sempre os docentes e outro pessoal têm disponibilidade ou sensibilidade para o fazer. No caso dos docentes, por isso consiste em sair um pouco do seu campo profissional, ensinar.

Uma das ideias presentes na forma como lidar com o preconceito é o termo humanidade que se encontra na seguinte afirmação:

“Portanto a parte humana eu acho que ela é muito acarinhada e as coisas funcionam muito bem.” E.D.R. nº 28 P.58

Existe a noção que o desenvolvimento de um aluno com deficiência depende da forma como ele é tratado (com afeto com sensibilidade com humanidade).

O desenvolvimento social da deficiência é a segunda categoria apresentada ligada à atitude perante a deficiência. O seu conteúdo corresponde à defesa da ideia que o deficiente, qualquer que este seja, desenvolve-se, no seio da turma e esta aprende com estes alunos. Observemos a seguinte citação:

“Eu sou a favor da inclusão deste tipo de crianças no ensino regular. Sou totalmente a favor. Acho que é muito importante estes alunos estarem ao pé de todos os outros. Não como aqui há uns anos que viviam num mundo paralelo quase, acho muito importante não só para a parte social dos alunos com a deficiência, mas também para a parte dos outros alunos que aprendem com estas crianças e aprendem muito mesmo e esta turma é um bom exemplo disso.” E.D.R.nº 2, p. 64

A citação indicia três categorias que lhes estão associadas, não se está em falar de propriedades porque algumas

apresentam o valor categorial subdividindo-se noutras, como se pode ver na figura 49 estão presentes três categorias principais: a familiarização com a deficiência, a defesa da inclusão em turmas do regular e defesa da igualdade de oportunidades.

Embora a afirmação não cubra todas as vertentes da figura anteriormente referida estão representados os pontos mais essenciais. Os restantes casos serão complementados com recurso a outras citações.

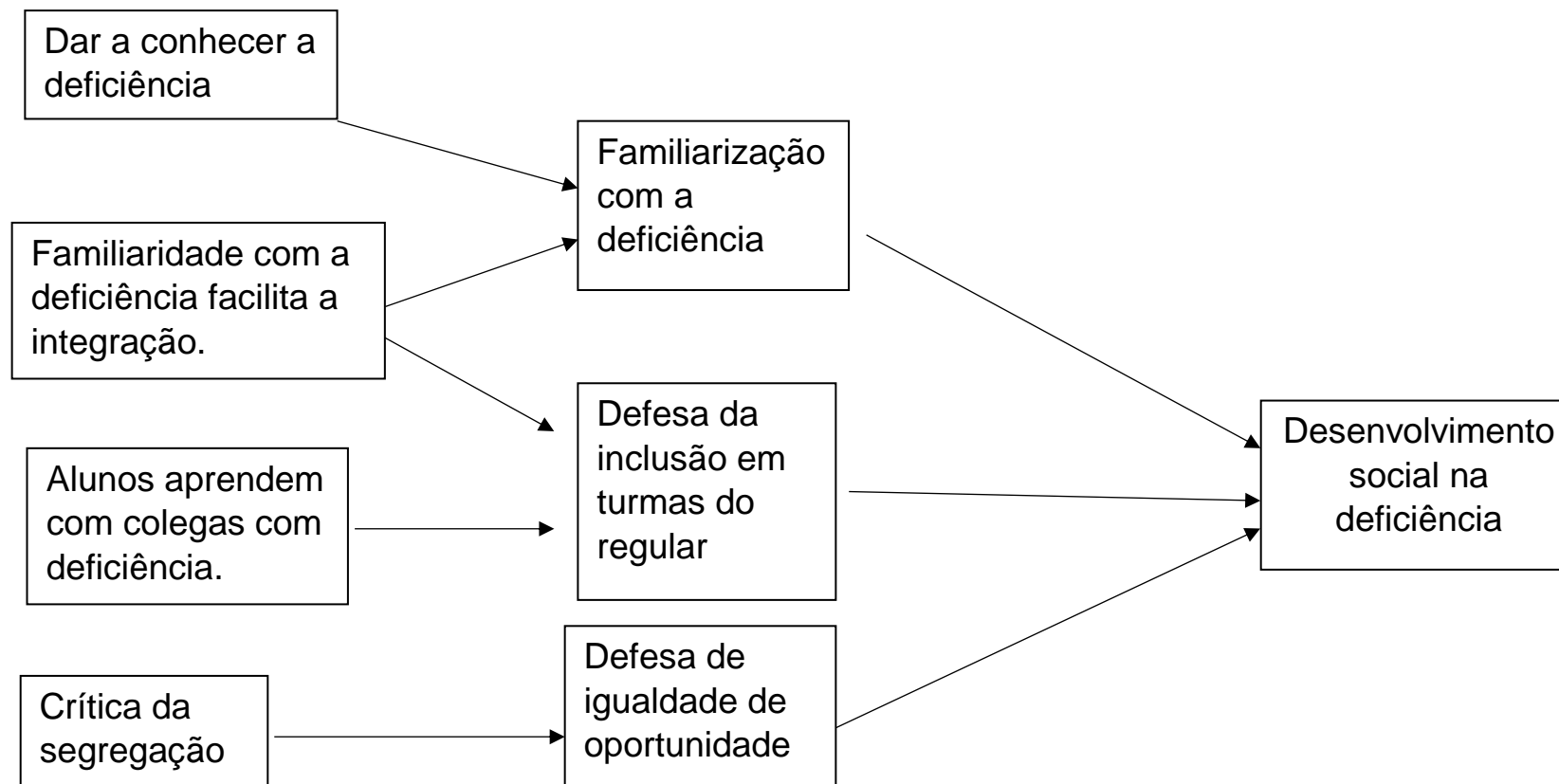
A familiarização com a deficiência é a primeira categoria. Está presente em várias categorias, nomeadamente com a comunicação por familiaridade, também a noção de que quanto mais se conhece o aluno mais fácil se torna trabalhar com a Paralisia Cerebral quer para docentes quer para alunos da turma, como se exemplifica com a seguinte citação:

“...os alunos são disponíveis para ajudar e estão dentro do problema porque uma parte dos alunos vem com ele do 1º Ciclo, portanto já o conheciam sobretudo a problemática dele.”E.D.R. nº 4 P.51

A afirmação pertence a outra categoria, à questão da inclusão do aluno com Paralisia Cerebral na turma. Os colegas conhecem o mesmo desde o primeiro ciclo. O estarem familiarizados com problema permite ajudar assim como colaborar com a docente em tudo que for necessário.

Figura 49

Desenvolvimento Social na Deficiência



A propriedade associada a esta categoria denominada, *dar a conhecer a deficiência*, conforme excerto da citação da entrevista nº 2 parágrafo 64, “*mas também para a parte dos outros alunos que aprendem com estas crianças e aprendem muito mesmo e esta turma é um bom exemplo disso.*” O que torna esta frase interessante é que conforme a pergunta que se lhe faça, cria novas categorias e propriedades, neste caso a noção que integrar um aluno com deficiência numa turma, tem vantagens para os restantes alunos que aprendem com estes alunos. Para desenvolver esta ideia, seriam necessárias inúmeras citações, ao que se prefere contextualizar ao caso 1 do quadro 15 ligado a 24 entrevistas. É um aluno com imensas limitações a nível motor, apesar disso o seu esforço e suas características tornaram-no um aluno modelo que ultrapassa mesmo os colegas sem qualquer deficiência. Como é que um aluno com tantas dificuldades consegue ultrapassar todas as expectativas de docentes e companheiros?

Qual é a chave da interpretação destes dados? É um conjunto diversificado de pistas: a primeira é o facto de existirem exceções a uma regra que indica a existência de um preconceito, crianças com necessidades educativas especiais apresentam fracos progressos escolares; a segunda pista é o termo *esforçado* presente na entrevista 29 parágrafo 52, “*mas foi um esforço tão grande tão grande, tão grande que ela tinha imensas dores*”, a noção que todos os progressos observados

são conquistados com esforço. A observação desta realidade, faz com que os alunos sem deficiência acreditem que, se os colegas com limitações conseguem, eles também podem ultrapassar as suas dificuldades.

Extrapolando esta realidade além das limitações motoras, está a entrevista 13 parágrafo 31 *“Por exemplo, perdeu agora o livro e na aula a seguir já tinha cópias do livro, isso é importante. Portanto tenho esse menino, tenho o “Rui” é défice cognitivo”*. O esforço presente e o interesse deste aluno é que é um exemplo para a docente, indica que este conceito pode ser aplicado para todo o tipo de deficiência.

A familiaridade com a deficiência facilita a integração de uma forma direta ou indireta sendo que cada excerto de texto, tem mais uma propriedade e esta pode relacionar-se com outras categorias. No caso dos alunos encontrou-se a seguinte citação:

“Estranharam por um lado, por outro não, porque estavam habituados ao aluno do ano passado. Estranharam por um lado, porque o “Zé” em termos de autonomia requer muito mais atenção do que a criança autista.” E.D.R. nº 40, p. 64

A relação apresentada é que sempre que uma criança esteja familiarizada com a deficiência, pela presença de um colega portador da mesma, qualquer que seja a sua natureza, quando vem outro de outra natureza, este conhecimento facilita a aceitação e a integração do mesmo.

No caso dos docentes a citação surge de uma forma mais técnica conforme se pode observar na seguinte afirmação:

“Já, tinha tido uma aluna aqui na escola no primeiro ano que eu tinha vindo para cá já tinha tido uma menina com Paralisia Cerebral. Mas era diferente da “Maria” andava, tinha um andarilho, portanto era diferente, e comunicava até. Comunicava mais, entendia-se muito melhor, falava com mais clareza do que a “Maria”. Eu tinha dificuldade em perceber a “Maria” E.D.R.nº 28, p. 38

Não é o conteúdo que chama a atenção, mas sim a segurança com que a afirmação foi feita. A primeira constatação é que a Paralisia Cerebral tem uma expressão diferente conforme o caso; a segunda o facto de a docente ter um ponto de comparação.

A segunda categoria é a defesa da inclusão em turmas do ensino regular, e que tem como propriedade comum a familiarização da deficiência, e em segundo a categoria de que os alunos aprendem com colegas com deficiência. Esta ideia já foi apresentada com o dar conhecer a deficiência, conforme excerto da citação da entrevista nº 2, parágrafo 64. Em ambas as propriedades a ideia comum é que a integração de alunos com deficiência em turmas do regular é vantajosa para as duas as partes e que indica *“Não como aqui há uns anos que viviam num mundo paralelo quase, acho muito importante não só para a parte social dos alunos com a deficiência”*. É a defesa do fim

da segregação social que foi imposta aos portadores de deficiência durante muito tempo.

A defesa da igualdade de oportunidades é uma atitude dos docentes que procuram fazer com que os alunos estejam, o mais possível, a nível de igualdade com os outros. Facilmente, se poderia voltar à entrevista nº 2 parágrafo 64 com *“Eu sou a favor da inclusão deste tipo de crianças no ensino regular. Sou totalmente a favor. Acho que é muito importante estes alunos estarem ao pé de todos os outros”*. Embora o princípio esteja presente, na prática a mesma é completada com a seguinte citação:

“Claro que não tinha. Só que a “Ana” conseguia sentar-se na cadeira, e era também muito importante para ela fazê-lo, para se sentir de igual para os colegas.” E.D.R. nº 39, p. 38

O princípio consegue-se, fazendo com que as crianças fiquem o mais próximo possível umas das outras, dando-lhes uma sensação de normalidade em contraste com a diferença.

Falta indicar, a propriedade da defesa da igualdade de oportunidades, apresentada como crítica da segregação, presente na citação central, muito referida na entrevista 2, parágrafo 64 *“Não como aqui há uns anos que viviam num mundo paralelo quase”*. Como propriedade, contrasta com o reconhecimento que as preocupações com a inclusão da criança portadora de deficiência são recentes, e que a defende.

A propriedade anterior, prepara e antecede a terceira categoria, o isolamento social da deficiência na sala de aula. Trata-se de apenas uma entrevista em que, de uma forma clara se defende que o portador deficiência deve ser colocado em salas específicas ou colocado em serviços especializados.

“Salas próprias, professores adaptados para o tipo de deficiência e formação de turmas únicas.” E.D.R. nº 18 p. 57

Operacionalizando esta afirmação indica que o isolamento social da deficiência na sala de aula é composto por quatro propriedades: (1) Defesa de sistema especializado de educação só para deficientes; (2) Defesa de turmas só de deficientes; (3) Professores especializados para cada tipo de deficiência; e (4) Salas específicas para deficientes.

O que é que revela? Uma dificuldade em lidar com alunos com deficiência na sala de aula, não é só deste participante, mas de muitos entrevistados, no entanto assumem esta defesa da segregação do aluno como deficiência na sala do ensino regular. A figura 50, é um *memo* que realizou-se na avaliação, não só feita, da afirmação como da entrevista no seu todo.

A abordagem e a atitude não é nova, é uma tendência social antiga. Tomando por base Warnock, (1978) em The Warnock Report, os portadores de deficiência ou não tinham acesso à educação ou esta era feita em instituições

especializadas, num padrão de segregação. O participante acredita que numa instituição especializada com técnicos preparados e meios adequados, o aluno com Paralisia Cerebral será mais facilmente trabalhado.

Figura 50

Memo Sobre a Defesa da Segregação dos Alunos com Deficiência na Sala de Aula

A docente é defensora de salas e turmas só para deficientes. Pelo seu discurso a docente revela ser uma pessoa contra a inclusão.

Hoje em dia esta teoria é uma teoria muito antiga e inadaptada à sociedade em que vivemos. Segundo a visão da entrevistada os deficientes são pessoas que estorvam e que não deixam dar as aulas que quer. O que ela teria de fazer era sim adaptar as aulas ao aluno e não excluí-lo do seu plano de trabalho.

Hoje em dia esta teoria é uma teoria muito antiga e inadaptada à sociedade em que vivemos. Segundo a visão da entrevistada os deficientes são pessoas que estorvam e que não deixam dar as aulas que quer. O que ela teria de fazer era sim adaptar as aulas ao aluno e não excluí-lo do seu plano de trabalho.

Entra-se assim nas dificuldades de lecionar. Não seria estranho, encontrar ligações com todas as categorias. A figura 51 propriedades comuns à secção que atrás tem o mesmo nome, a abordagem, no entanto é aqui vista como uma atitude.

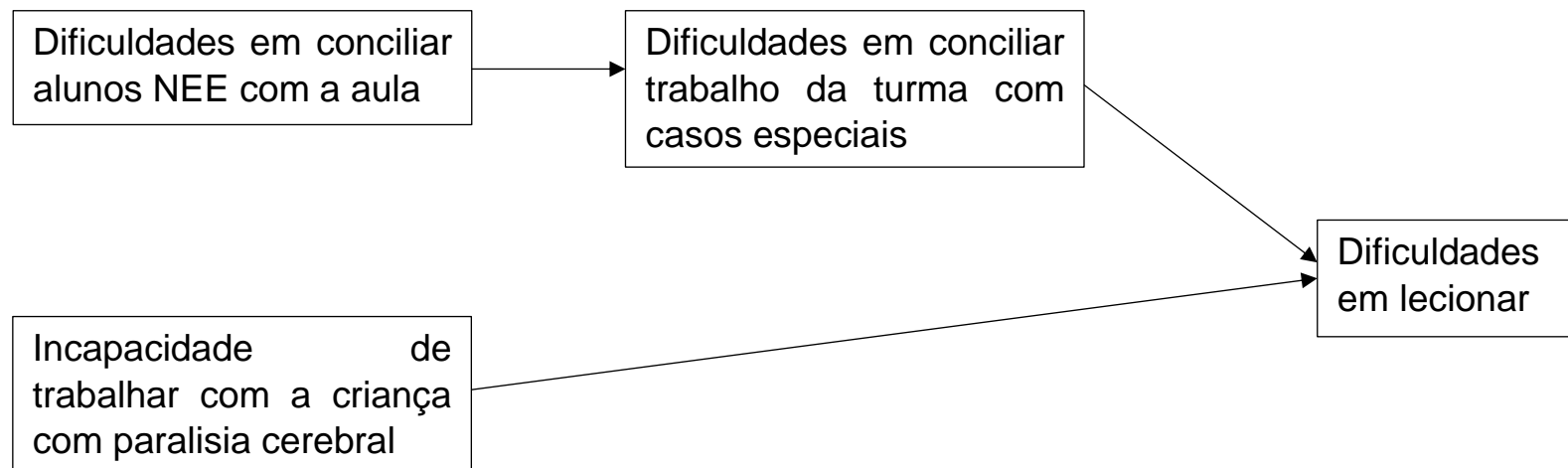
A dificuldade em conciliar o trabalho da turma com casos especiais, surge na citação seguinte. Trata-se de um aluno com Paralisia Cerebral, mas a atitude repete-se ao longo das entrevistas, a referência a casos especiais, nomeadamente crianças de origens sociais desfavorecidas que necessitariam de mais investimento.

“portanto a dificuldade é conciliar numa turma eu não vou deixar de tocar flauta ou fazer batimentos rítmicos porque ele está presente e não posso fazer coisas diferentes porque também estou a prejudicar os outros” E.D.R.nº 5 P. 45

A interpretação que se faz desta frase, alarga a ideia para fora do campo da deficiência para se alargar a todos os alunos que apresentem alguma dificuldade ou necessitem de mais atenção, como já foi referido na entrevista nº 38, parágrafo 36, em que um aluno problemático necessita mais atenção, mas isso teria um preço, o preço da dispersão. A atitude presente é que, fazer coisas diferentes prejudica os outros, o que pode ser classificado como um preconceito, embora justificado, pela situação de turmas grandes e difíceis.

A propriedade que se associa a esta no diagrama, e torna mais específica a afirmação de que há dificuldades em conciliar alunos NEE com a aula, aparece também na citação seguinte:

Figura 51
Dificuldades em Lecionar
Como Atitude Perante a Deficiência



“ é uma turma grande 28 alunos, tem alguns alunos muito bons, com um nível muito bom e tem outros com bastantes dificuldades além de terem um comportamento um bocadinho irregular um bocadinho para o bastante irregular, para além de ter três alunos com necessidades educativas especiais que também dificultam um pouco a aula em si. E.D.R. nº 6, p. 25

O que torna interessante esta afirmação é o graduar o que um docente do regular considera aquilo que dificulta o seu trabalho: em primeiro lugar ter uma turma grande; no segundo ter alunos com problemas de comportamento; e em terceiro ter alunos com necessidades educativas especiais. A imagem que deixa esta e outras afirmações é que ter alunos com necessidades especiais na sala de aula é considerado uma dificuldade.

Se até este momento se centrou na noção que o problema atitude perante a deficiência vai além da Paralisia Cerebral, o que indicia que, continua a existir um preconceito transversal sobre todo o aluno que com ou sem limitações, que experimentando uma dificuldade temporária ou permanente sai dos parâmetros normais ou esperados pelos docentes ou sistema escolar sendo considerado um problema. Também do conjunto das entrevistas o preconceito da normalidade mantém-se numa realidade heterogénea, onde o normal é existir uma diversidade de situações que o docente tem de gerir.

Os alunos com Paralisia Cerebral não são um caso diferente. O código, *incapacidade de trabalhar com a criança com P.C*, aparece exemplificado na citação seguinte:

“Ela foi falar comigo, e a mãe disse-me que ela tinha Paralisia Cerebral. Eu disse que não era capaz de trabalhar com uma criança como ela, porque nunca tinha feito e não tinha conhecimento para o fazer. A minha formação nesse aspeto era zero. Não sabia como trabalhar com uma criança.” E.D.R. nº 37, p. 28

A afirmação é rica, no campo descritivo. Parece ser apenas o primeiro contacto de uma mãe com uma filha com Paralisia Cerebral a informar que a docente vai ter uma aluna com esta deficiência. Depois dessa parte, vem o conteúdo conceptual, o nunca ter trabalhado com este tipo de alunos e não ter tido formação para tal. É necessário assumir que um docente, para lidar com as diferentes situações que pode encontrar na sala de aula, tem de ter uma noção e mesmo formação específica para lidar com cada uma em particular. Volta-se ao argumento que o preconceito nasce com o desconhecimento.

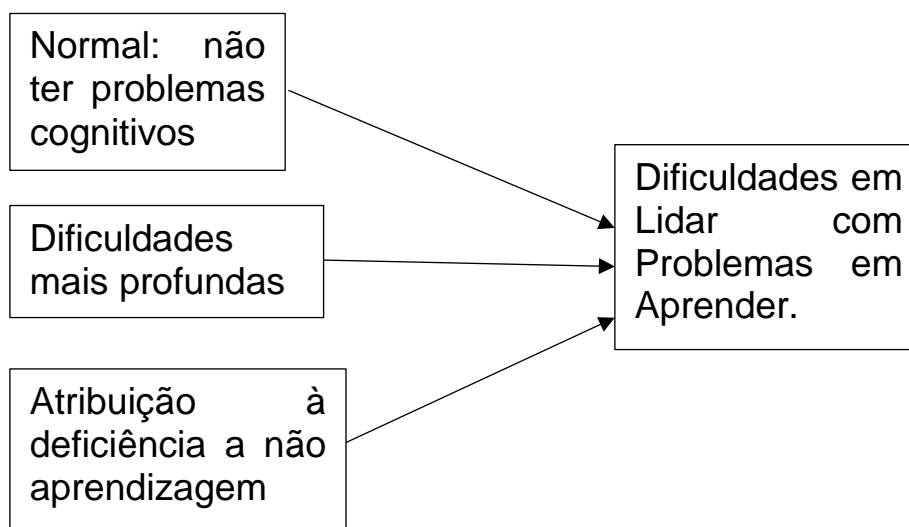
A quinta categoria, *dificuldades em lidar com problemas em aprender*, inicialmente estava ligada com um preconceito onnipresente em toda a tese, relacionando com o lidar com limitações cognitivas. Observe-se a figura 52 que se apresenta abaixo.

Não é novidade que a sociedade tem problemas em lidar com a deficiência cognitiva. Na literatura utilizada na revisão de

literatura, Viera & Pereira (2012) indicavam que os detentores desta limitação, eram segregados e é uma das deficiências mais estigmatizadoras.

Figura 52

Dificuldades em Lidar com
Problemas em Aprender



A primeira propriedade está presente no código: Normal: não ter problemas cognitivos. Ao longo das entrevistas, o termo *aprende* é muito valorizado mesmo que este seja a um ritmo mais lento. A citação que se segue é uma entre muitas que afirmam uma ideia comum:

“Claro que não. A Paralisia Cerebral, tanto quanto eu consegui perceber, o “António” que é a experiência que eu tenho, não tem nenhuma consequência a nível cognitivo.”
E.D.R. nº 37, p. 28

Pela noção que o aluno que tem a capacidade intacta é normal, como se não tivesse alguma limitação, facilmente se

depreende que a aprendizagem é o centro da atenção dos docentes do ensino regular.

“Enquanto o “António” tem um raciocínio ótimo e eu costumo dizer que o “António “ está preso dentro do próprio corpo, não é, tem uma cabeça fabulosa, mas o corpo não responde da mesma forma que ele gostaria e se ele tivesse um corpo que respondesse, seria uma criança perfeitamente normal. Já a outra aluna tem dificuldades mais profundas.” E.D.R. nº 8, p. 54

É uma citação repetida, a docente compara dois casos, o primeiro cabe no que anteriormente foi classificado de normal. O segundo, há uma indicação que o caso tem alguns problemas cognitivos. Há uma relação entre capacidade cognitiva e dificuldades de aprendizagem e no ensino. Esta condiciona as restantes capacidades.

A frase seguinte surge com uma dupla codificação aparentemente contraditória, com docentes a atribuírem à deficiência a não aprendizagem e a não aprendizagem que pode não ter a ver com a deficiência, como se observa agora:

“E também me parece fundamental que os professores percebam que têm que ter, não é por terem Paralisia Cerebral que ela não vai aprender nada. Ou seja, isso a mim é-me irritante, não é isso. A pessoa tem que adequar estratégias, e nestes casos, eu acho que é adequar estratégias à problemática da criança, de acordo com a sua personalidade.” E.D.R. nº 41, p. 62

Na afirmação há a indicação da existência de um problema cognitivo, o que por si é uma deficiência ou limitação, a origem da mesma não está relacionada com a paralisia, mas devido ao

desinvestimento da família e dos docentes em adaptar o ensino às características do aluno. É importante separar a limitação da sua causa, mas fica assente que para um docente, não aprender é uma limitação marcante.

A sexta categoria são as *principais preocupações para com os alunos*, em termos de investigação além de estar no campo das representações da deficiência ajuda a perceber qual é a principal preocupação dos participantes. É uma área muito complexa e aqui interessa apenas apresentar as principais categorias apresentadas conforme a figura 53.

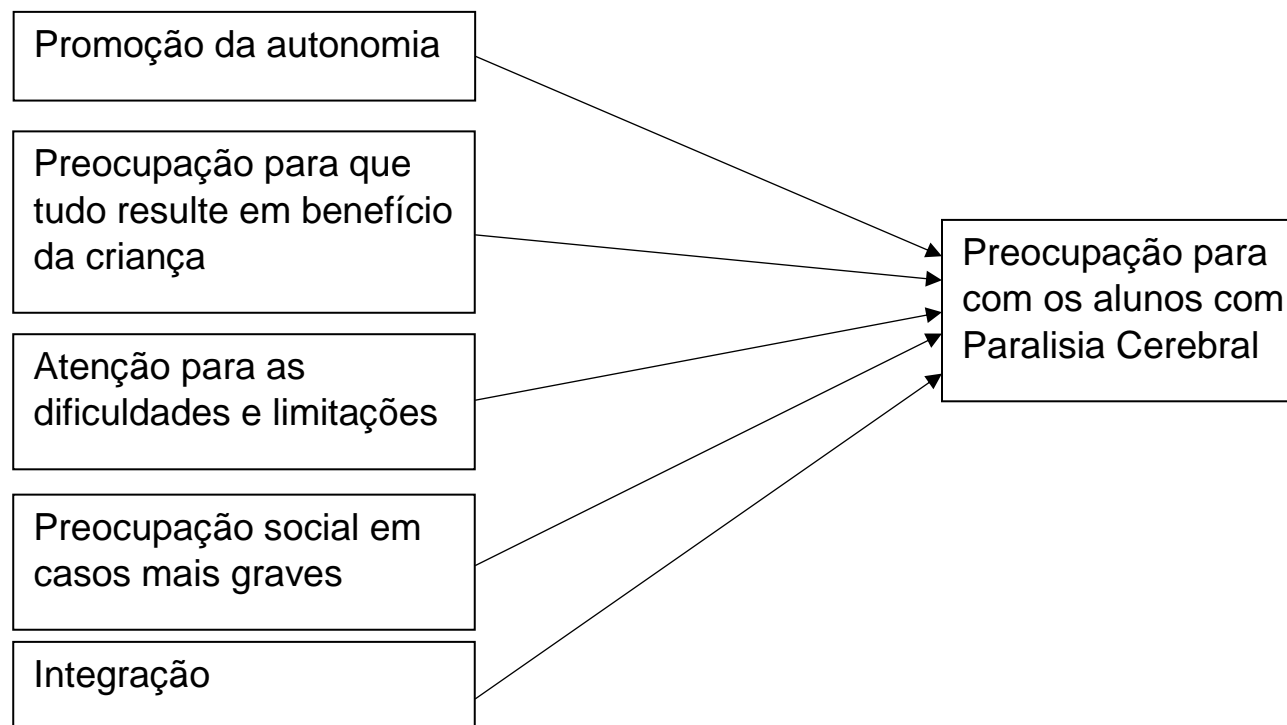
A promoção da autonomia é umas preocupações constantes; um dos códigos que configura uma atitude perante a deficiência é a superproteção que dificulta a autonomia, e foi expressa desta maneira:

“Eu pessoalmente, acho que uma coisa é a gente estar com mais atenção a essa criança, outra coisa é o miúdo usar e abusar dessa superproteção.”
E.D.R. nº 40, p. 70

Esta citação tem subjacente que a atitude de superproteção das crianças pelas auxiliares e por extensão pelos adultos não as deixa evoluir, não as deixando fazer as coisas por si e poupando-as às dificuldades naturais da vida.

A Preocupação para que tudo resulte em benefício da criança é a segunda preocupação com a seguinte frase:

Figura 53
Principal Preocupação para com
Os Alunos com Paralisia Cerebral



“O que eu acho é que as pessoas têm-se preocupado muito em fazer com que as coisas aqui resultem apesar desses espaços não estarem adaptados, que é o caso das salas de aula.” E.D.R. nº 27, p. 68

Quer a frase quer o código associado corresponde ao enunciar de um princípio geral, que todo o trabalho e esforço realizado, funciona em prol do benefício da criança.

A atenção para as dificuldades e limitações fala de uma preocupação de monitorizar e avaliar os progressos assim como os retrocessos dos alunos:

“E porque estou desperta para estas situações até por causa de miúdos que me têm passado pelas mãos, e pensei imediatamente, e pensei, pronto uma vez que ela tem aquela dificuldade, o mexer a cabeça, o olhar talvez seja uma coisa fundamental para ela. Portanto se ela, se assim forem, quando as ferramentas não vejo porque não fazer de facto um percurso adequado.” E.D.R. nº 27, p. 72

Na frase estão presentes várias preocupações da mesma natureza: a necessidade de conhecer para agir, tomar decisões; a avaliação da natureza das limitações e dificuldades e que medidas tomar.

A preocupação social em casos mais graves, é uma constante, não quanto à gravidade dos casos, mas os recursos ao dispor das famílias, como revela a seguinte contribuição:

“Ai, não, de maneira nenhuma. E conhecendo a “Mafalda”, os pais estão muito “ciosos” por lhe serem retirados os apoios, estão revoltados com a escola. A “Mafalda”, eu não conheço outros casos de Paralisia Cerebral, nem sei que tipo de danos é que pode, não conheci, confesso. Eu tive microcefalias em casos mesmo assim, agudos” E.D.R. nº 33, p. 78

A citação mostra a revolta dos pais de uma aluna, a quem foram retirados apoios. Não é caso único, o caso 1 do quadro 16, é a situação que suscitou preocupações sociais por parte dos entrevistados.

A integração, como atitude e como preocupação, é só por si uma categoria com valor superior e capacidade de agregar outras categorias. Reduzindo a complexidade aos aspetos essenciais reconhecem-se quatro propriedades: promover a igualdade; não diferenciar; diferenciar; e promover ambiente inclusivo.

O quadro 23 apresenta os códigos associados a estas propriedades, por serem códigos in vivo, correspondem a partes das citações, evidentes por si mesmas. A promoção da igualdade corresponde a uma atitude na qual os docentes consideram as crianças iguais recusando o rotulo de deficiente. O não diferenciar coloca em evidência os efeitos perversos de favorecer um aluno por ter uma qualquer limitação, tal é separá-lo dos outros e não ajuda à integração. Diferenciar, surge aqui como uma atitude muito próxima de promover a igualdade. A distinção é artificial. Facto é que todos os alunos são diferentes e a forma de trabalhar com estes tem de ter em conta as suas características. Por último, a promoção de um ambiente inclusivo é uma preocupação com duas atitudes convergentes, lembrar que são crianças e o importante é não

perturbar esse estado natural; e fazer com que o aluno não se sinta diferente dos outros.

Em comum todas estas variações apresentam uma preocupação comum a integração da criança com Paralisia Cerebral, que tem na base de dados 32 citações, mesmo fora deste contexto e ligação com 23 categorias. As interpretações destes dados relacionam-se com uma ideia anterior, o trabalho do docente do ensino regular é dirigido para o coletivo a turma, logo facilmente se percebe a centralidade da integração do aluno com Paralisia Cerebral, pois permite trabalhar com todos de uma forma harmónica

O conjunto dos dados indica que para integrar o aluno com deficiência na turma, é necessário diferenciar, mas não demasiado. É importante que o aluno não se sinta diferente ou deslocado. O acentuar da infância e do bem-estar significa que a questão da inclusão é algo abrangente que ultrapassa os meros conteúdos programáticos.

A sétima categoria corresponde às observações dos docentes de como as crianças reagem à presença de um colega portador de Paralisia Cerebral. A questão, no entanto, coloca-se no nível mais abrangente do aluno com deficiência na sala de aula. A figura 54, apresenta estas observações efetuadas pelos docentes. Em alguns casos, os códigos apresentados são evidentes só por si bastando um comentário.

Quadro 23
Inclusão como Atitude Perante a Deficiência
Segundo os Docentes do Ensino Regular

Código	Propriedade	Categoria
Crianças são todas iguais independentemente da deficiência.	Promover a igualdade	Inclusão
Classificar alguém como deficiente é limitá-lo.		
Uma criança como as outras		
Favorecer o aluno é desintegrá-lo do grupo	Não diferenciar	
Todas as crianças possuem capacidades diferentes tal como os adultos	Diferenciar	
Todos somos diferentes		
Só se é criança uma vez na vida	Promover ambiente inclusivo.	
Preocupação em fazer com que não se sinta diferente.		

Noutros, é necessário considerar a citação que lhes corresponde.

A primeira propriedade corresponde ao código, *deficiência* coloca-se antes de conhecer a pessoa e apresenta a seguinte afirmação:

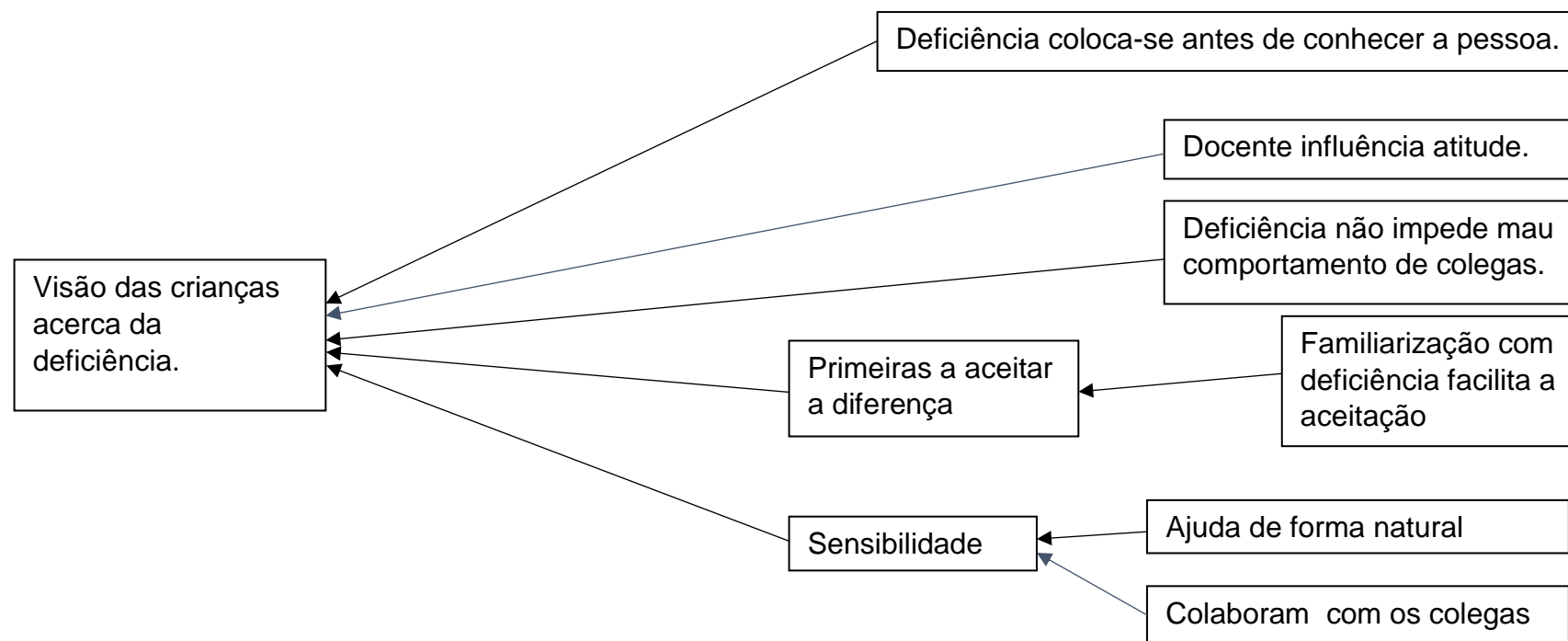
“É assim, eu acho que os colegas, ao princípio, viam-no como uma criança deficiente.” E.D.R. nº 40, p. 62

A análise da frase indica que a forma como as crianças conhecem e aprendem não são diferentes dos adultos. O modo como percecionam o mundo e o interpretam é construído com aquilo que conhecem na sua base social. O conceito de deficiência era-lhes familiar e observar uma limitação é a confirmação de um elemento que fazia parte das suas crenças, valores e experiências anteriores.

A segunda propriedade, não necessita de mais explicações, quando um docente sabe que vai ter um aluno portador de qualquer limitação tem que preparar a turma para essa eventualidade. A frase seguinte vai mais longe é uma das funções dos docentes perante os seus alunos:

“E em relação a este ano, também, eles estão motivados. Não sei se por eles, talvez também por eles, ou se também terá que ver com alguma influência da minha parte.” E.D.R. nº 43, p. 52

Figura 54
Visão das Crianças da Deficiência
Segundo os Docentes do Ensino Regular



A terceira propriedade corresponde ao código em que a deficiência não impede o mau comportamento de colegas. A entrevista 44 parágrafo 25, descritivamente apresenta uma turma sensível para com o aluno com Paralisia Cerebral, mas os restantes alunos não alteram os seus comportamentos apenas porque nela está um colega com deficiência. Corresponde a uma ideia que será repetida, noutra forma, a naturalidade do comportamento de crianças e jovens, que não alteram a sua forma ser, pensar e estar apenas porque há colegas portadores de deficiência.

A quarta propriedade, tem valor de categoria. As crianças são as primeiras a aceitar a deficiência, mas não é algo pacífico porque a familiarização com a deficiência facilita a aceitação. Observe-se a seguinte afirmação que reúne ambos os aspetos:

“Quando o viram pela primeira vez, reagiram muito bem, muito bem. Primeiro, porque esta criança já frequentava a escola, com outra professora, mas já frequentava a escola. São miúdos que, talvez por eu gostar tanto desta área, são sempre grupos que estão muito motivados para receber estas crianças. Porque o ano passado eu tive uma criança com Trissomia 21, e eles aceitaram-no numa maneira incrível. E a própria criança fez muitos progressos só um ano em que esteve na turma. Portanto são miúdos que aceitam. E em relação a este ano, também, eles estão motivados.” E.D.R. nº 43, p. 52

Esta afirmação apresenta o que faltava ao parágrafo anterior. Analise-se os dados presentes, a primeira ideia é que o aluno

com Paralisia Cerebral foi bem recebido pelos colegas, mas porquê? O segundo elemento, vem responder à pergunta, no ano transato na turma esteve uma criança com Trissomia 21, não é o tipo de deficiência que está em questão, mas sim a familiarização com o que é diferente e com a diferença. O terceiro aspeto é que apesar da diferença esta acompanhou a turma, o que mostrou que houve uma aproximação e as crianças não são assim tão diferentes. A grande conclusão é que o facto de se estar familiarizado com a deficiência, qualquer que seja, ajuda na integração de qualquer aluno que apresente limitações.

A quinta propriedade, assemelha-se à anterior a sensibilidade e tem dois indicadores, *ajudam de uma forma natural, e colaboram.*

“Perfeitamente, perfeitamente. É excelente, é excelente. Ele é muito afável, muito dócil, participativo. Os colegas estão sempre empenhados em ajudar. Se o “António” precisa de alguma coisa, eles saltam logo para o ajudar. Ajudam-no a sair da sala levando-lhe a cadeira sempre com alegria, boa disposição, com carinho. Está muito bem integrado. É muito acarinhado por todos.” E.D.R. nº 36, p. 64

Existem três códigos nesta passagem, a sensibilidade está presente, na ajuda natural e espontânea. Não é explicado o porquê desta reação, apenas a informação do carácter exemplar do aluno com Paralisia Cerebral. A sensibilidade da

investigadora serve, então, como meio de interpretação, eis as palavras-chave *“eles saltam logo para o ajudar”, “com alegria, boa disposição, com carinho”, indicando a sensibilidade e a abertura das crianças em relação aos mais necessitados de apoio.*

Uma das situações que os docentes enfrentam na turma quando surge uma criança com necessidades educativas especiais é a deficiência. Isto implica lidar quer com as famílias quer com os restantes alunos. Surge assim o termo gestão. A deficiência é uma situação que tem um estigma social e que direta ou indiretamente afeta a família. Os docentes têm que gerir todas estas situações.

A figura 55 apresenta as três grandes categorias. Fora deste diagrama, estão duas referências com dificuldades em lidar com a deficiência dos filhos. Todos estes dados serão desenvolvidos quando se falar na família.

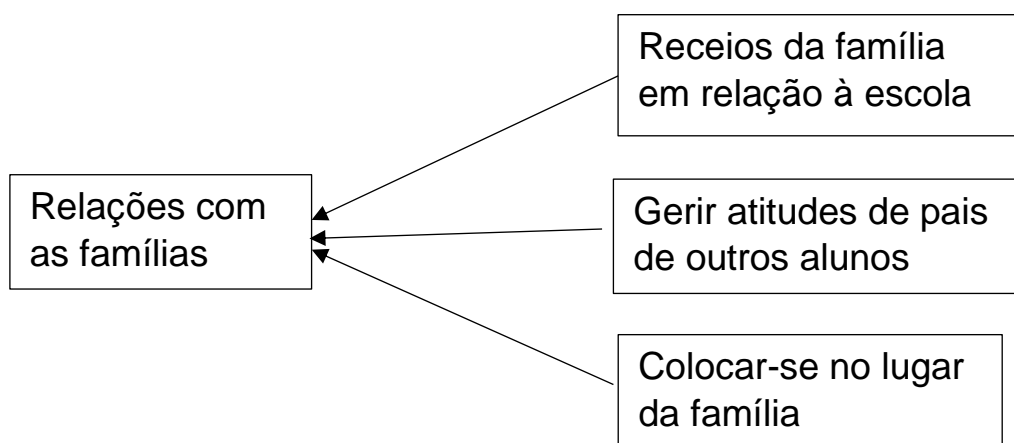
A primeira categoria diz respeito aos receios da família em relação à escola, e a citação mais representativa é seguinte:

“Portanto, eu acho que tem toda a vantagem. Tem também uma vantagem, para os pais, que os casos concretos duma criança, que tinha também paralisia, e a maior angústia da mãe era que ela não pudesse estar na escola onde ela estava integrada, e que a mandassem embora.”
E.D.R. nº 42, p. 46

A afirmação apresenta um dos medos dos pais. Neste caso, das mães, em encontrar uma escola que aceite os filhos. Revela assim a dificuldade na existência de instituições que aceitam crianças com deficiência.

Figura 55

Relação com os Pais das Crianças
Com e Sem Deficiência Segundo os
Docentes do Ensino Regular



A segunda categoria é gerir atitudes dos pais de outros alunos. A informação presente mostra que o problema não são as crianças, mas sim os adultos das quais estas dependem. Este aspeto divide-se em dois; a preparação dos alunos e dos seus encarregados de educação; utilizar os pais para explicar aos seus filhos a presença de uma criança com Paralisia Cerebral aos seus filhos.

“Isto depois também tive que gerir em relação aos outros pais a questão dos outros meninos que estavam ao lado,

tanto a tutoria como as idas à casa de banho, como até terem que explicar à “Mafalda” (...) Foi o que eu disse aos pais, não aprende a “Mafalda” não aprendem os outros todos.” E.D.R. nº 33, p. 77

Esta citação corresponde a uma situação, em que além de ter que explicar que existe uma criança com Paralisia Cerebral tem que por os pais a par da ajuda que os colegas da turma dão à docente em questão.

No sentido inverso o recorrer aos pais para ajudar na integração da criança com Paralisia Cerebral. A frase que se aplica é:

“No início, como eu disse a turma foi minha desde o início, houve, da minha parte, uma grande abertura com os pais e expliquei-lhes que a turma tinha uma aluna com Paralisia Cerebral. Houve uma grande abertura da parte dos pais, que informaram os filhos para saberem que havia uma criança que era diferente deles.” E.D.R. nº 39, p. 24

É importante a colaboração dos pais na educação dos filhos, bem como também o papel que o docente tem na escola. Os docentes alertam os pais, explicam o que se passa e a família passa a mesma mensagem para os filhos.

A última categoria corresponde ao duplo *código, colocar-se no lugar da família e colocar-se no lugar do deficiente*. Um exemplo desta dupla codificação, está na seguinte frase:

“Não faz melhor, faz pior, mas faz à maneira dela. Mas está. Não é posta à parte. Eu acho que isso é uma mais-valia. Eu como mãe, era o que eu queria para o meu filho. Não era que ele fosse posto à parte. Pelo menos que seja uma criança feliz, que venha feliz para a escola, e que não

se sinta retraída, que não se sinta posta à margem.”

E.D.R. nº 42, p. 52

A docente coloca-se em primeiro lugar, perguntado, se eu fosse mãe desta criança o que desejaria para a mesma? Em segundo lugar o que é que eu desejaria se fosse a criança em questão? Que a criança se sinta feliz e integrada. No final há, uma indicação do contrário de integração: “*retraída, que não se sinta posta à margem*”.

Neste campo, não representado no diagrama que antecede, estão as representações acerca das famílias. Estão presentes três representações, que irão ser desenvolvidas mais tarde: famílias empenhadas e esclarecidas; famílias ausentes por motivos sociais; e famílias pouco esclarecidas que não sabem lidar com a deficiência.

Um dos casos de famílias empenhadas e esclarecidas, está presente na seguinte citação:

“Senti alguma necessidade do ponto de vista das exigências que eu poderia ter em relação à deficiência dela. Mas os relatórios médicos ajudaram muito, e a mãe também ajudou muito, que era enfermeira.” E.D.R. nº 37 p.

34

Esta é a situação que corresponde a duas famílias. Mais que as descrever, basta apresentar as três características principais, um capital cultural elevado, a presença de recursos e interesse. Na citação acima transcrita, um dos membros é enfermeira com conhecimentos de medicina que permitem ter

uma visão esclarecida. Não se trata dum pré-requisito, mas, existia a capacidade e procura do mesmo esclarecimento.

A segunda categoria são as famílias ausentes por motivos sociais. Observe-se a seguinte citação:

“É um meio socioeconómico mais baixo, monoparental, na maior parte do tempo. O pai está muitas vezes ausente. São 4 irmãos, e a mãe não consegue, está constantemente no trabalho.” E.D.R. nº 44, p. 47

A descrição, não é de uma situação clássica de ausência, o contexto é de uma família de poucos recursos, a mãe tem que providenciar o sustento de todos, não pode estar presente, não porque não se interesse, mas por necessidade.

O terceiro tipo, famílias pouco esclarecidas que não sabem lidar com a deficiência:

“O pai trata-o um bocado como deficiente, e não o deixa fazer nada. A mãe transparece o contrário, apesar de o tratar também como deficiente. A criança está muito nas mãos das amas. Tem pouco contacto com os pais, e daí a necessidade, também, de chamar a atenção do adulto, porque ele quer atenção, mesmo.” E.D.R. nº 40, p. 32

O caso é de uma família com recursos, mas que tem uma atitude pouco esclarecida. Acentua a deficiência do filho e entrega a sua educação a amas, logo, uma família pouco presente. O que fica em termos de representação é a não-aceitação da deficiência, assim como o pouco esclarecimento.

As representações da deficiência, constituem-se como uma síntese daquilo que está no centro do estudo, a forma como os docentes pensam a deficiência e observam os seus

alunos com Paralisia Cerebral. Apresentam-se duas categorias importantes: a percepção de que uma deficiência é sempre uma limitação e que os alunos portadores de deficiência, reagem e têm uma visão de si mesmos.

A representação de deficiência implica ter sempre limitações. Anteriormente foi referido que um dos elementos conceptuais indicava que quaisquer vantagens estão associadas a uma ou mais limitações. Os dois aspetos são indissociáveis. Por exemplo, a existência de problemas motores é uma dificuldade, mas ter uma mão útil é uma potencialidade. A última só o é porque o aspeto motor está comprometido.

Os docentes apresentam baixas expectativas em relação aos seus alunos e a surpresa e admiração por encontrar alunos que as ultrapassavam. O código substantivo que ilustra este código mais analítico é evidente, a noção que *Alunos NEE raramente ultrapassam o 3º Ciclo*. A segunda propriedade é que os alunos com Paralisia Cerebral apresentam sempre alguma dependência, de equipamentos. Dependendo do grau de deficiência, o seu desenvolvimento não depende apenas de si próprios, mas precisam de ajudas. Por último, uma evidência, a deficiência pode limitar as saídas profissionais. No caso 1 do quadro 15 o aluno com graves problemas motores nos membros inferiores e superiores, não poderá conduzir, logo está vedada a via profissional de motorista.

Figura 56
Representações da Deficiência pelos Docentes e
da Forma como os Portadores de Paralisia se veem si Próprios

Representações da deficiência	Deficiência implica limitações	Baixas expectativas	Alunos NEE raramente ultrapassam o 3º Ciclo
		Implica alguma dependência	Dependência de terceiros
			Progressão escolar depende de apoios
			Dependência do computador para ler e escrever
	Forma como o portador de deficiência se vê a si mesmo	Paralisia Cerebral pode limitar algumas saídas profissionais	
		Recusa da deficiência	Aluno com deficiência auditiva recusa a sua deficiência
			Aluno não quer testes adaptados
			Tendência para o isolamento
			Atitude agressiva perante colegas
		Consciência da deficiência	Consciência que depende de terceiros
			Consciência da sua deficiência sabe que pode ir além.
			Consciência de estar a ser ajudado.
			Estratégia de criança em chamar à atenção como forma de ter alguém quem o ajuda.

Na forma como os portadores de deficiência se veem a si próprios, surgem duas categorias: a recusa; e a consciência da deficiência. As propriedades não são consensuais. Algumas não são uma surpresa, a ideia de que os deficientes auditivos não se consideram deficientes não é nova. Wieviorka (2002a), assume a sua diferença com base em elementos culturais. A segunda propriedade, pode não ser uma recusa, mas sim a procura de não se diferenciar dos restantes. As duas propriedades comuns, revelam que aquele que tem uma limitação tem consciência disso, mas procura não a expor ora isolando-se ora afastando os outros, e isto é uma recusa de assumir as suas dificuldades.

A consciência da deficiência é uma categoria que é difícil de classificar. Recusar e esconder a deficiência é indiretamente um indicador de que cada um tem consciência do que consegue e não consegue fazer e compara-se com os outros. Por motivos de evitar uma confusão conceptual faz-se uma divisão artificial. Volta-se um pouco à categoria que ter uma deficiência implica uma dependência e por associação limitações. Há essa noção, pelo que as crianças, nestas situações procuram ter sempre a presença de um adulto por perto que os ajude. O outro lado, desta categoria está na seguinte citação:

“A “Maria”, como eu dizia, estava muito ligada à afetividade, e, portanto, quando ela percebe que as

peçoas estão ali por ela, ela também, também temos o retorno e isso ela trabalha, e apresenta os trabalhos e com ajudas, sem obviamente, mas sempre de uma forma muito responsável.” E.D.R. nº 27, p. 42

Há a consciência da aluna que está a ser ajudada, a resposta é uma atitude positiva, corresponder à ajuda que lhe é dada, com trabalho.

A propriedade *Consciência da sua deficiência sabe que pode ir além*, pode ser ilustrada com a seguinte afirmação:

“Portanto para mim ele é um bocado surpreendente porque eu não achei que ele fosse tão capaz e ele, a mim, é uma disciplina que eu acho que ele gosta isso só já é espetacular, não é, já ajuda e depois ele tem aquela ideia de conseguir, de tentar, de ir mais além, de saber mais, quer sempre saber matérias novas, quer sempre saber quando é que eu vou dar matéria nova, isso é muito aliciante.” E.D.R. nº 14, p. 34

Poder-se-ia dizer que tornando a propriedade mais conceptual, a mesma poder-se-ia colocar enquanto limitação *como desafio e compensação*. Enquadrando um pouco a citação, o aluno em questão tira partido das suas capacidades intelectuais intactas, ultrapassando quaisquer expectativas negativas. A aluna procura fazer sempre mais e melhor correspondendo ao investimento efetuado, e a aceitação e consciência das limitações funciona como um modo de as ultrapassar.

4.1.4.2. – O aluno com Paralisia Cerebral na turma

O aluno com Paralisia Cerebral surge como consequência dos parágrafos anteriores. Aborda três questões conceptuais, o conceito de aluno normal, as estratégias dos docentes e a inclusão/integração do aluno na sala de aula. A atenção de um docente do ensino regular está dirigida para o coletivo, em função de alunos não portadores que qualquer deficiência, e de um modo estandardizado para que seja acessível a todos. Esta é a representação do trabalho efetuado na sala de aula, mas aí reside o problema já colocado anteriormente, as turmas são compostas por alunos com características diversas não uniformes, é usual ter elementos com necessidades educativas especiais, com uma gama de limitações muito variada, sendo que mesmo a Paralisia Cerebral apresenta-se com várias formas e profundidades.

4.1.4.2.1 – O aluno normal

O que é um aluno normal? O conceito nasceu de muitas afirmações em que a palavra normal surgiu, para designar quais são as características que se consideram normais nos seus alunos. O seu conteúdo ultrapassa o campo da deficiência, para se poder aplicar a todos os elementos de uma turma.

O termo aplicado ao aluno sem deficiência, surge com a seguinte citação:

“Um aluno normal, sem nenhum tipo de deficiência, consegue escrever, rediz mais facilmente, tem à sua frente um texto que já redigiu, portanto pode tentar repetir, fazer com que o texto seja mais coerente.” E.D.R. nº 36, p. 42

A definição surge de uma docente de Português, a qual descreve as competências que espera encontrar nos seus alunos em geral, utilizando os verbos escrever, redigir, repetir um texto e melhorar o mesmo. A mesma frase colocada de um modo mais analítico, indica que não tem problemas de motricidade fina, pelo que tem capacidade de escrever, reproduz textos, compreende o que escreve, melhora o que faz. Tudo isto mostra capacidade intelectual e que tem entre várias expressões a afirmação pela negativa, o não ter problemas cognitivos.

Este último termo é particularmente importante quando se trata das representações sobre a deficiência, no caso da Paralisia Cerebral:

“Claro que não. A Paralisia Cerebral, tanto quanto eu consegui perceber, o “António” que é a experiência que eu tenho, não tem nenhuma consequência a nível cognitivo.” E.D.R. nº 36, p. 72

Uma das ideias que transita para este ponto é que à Paralisia Cerebral não está associada a representações de problemas cognitivos, embora se encontrem referências a casos onde esta situação acontece. O termo inteligência tem sido apresentado ao longo do texto revelando que mesmo na situação de dificuldades de comunicação existe uma

capacidade de compreensão, e isto sugere a presença de um potencial de aprendizagem.

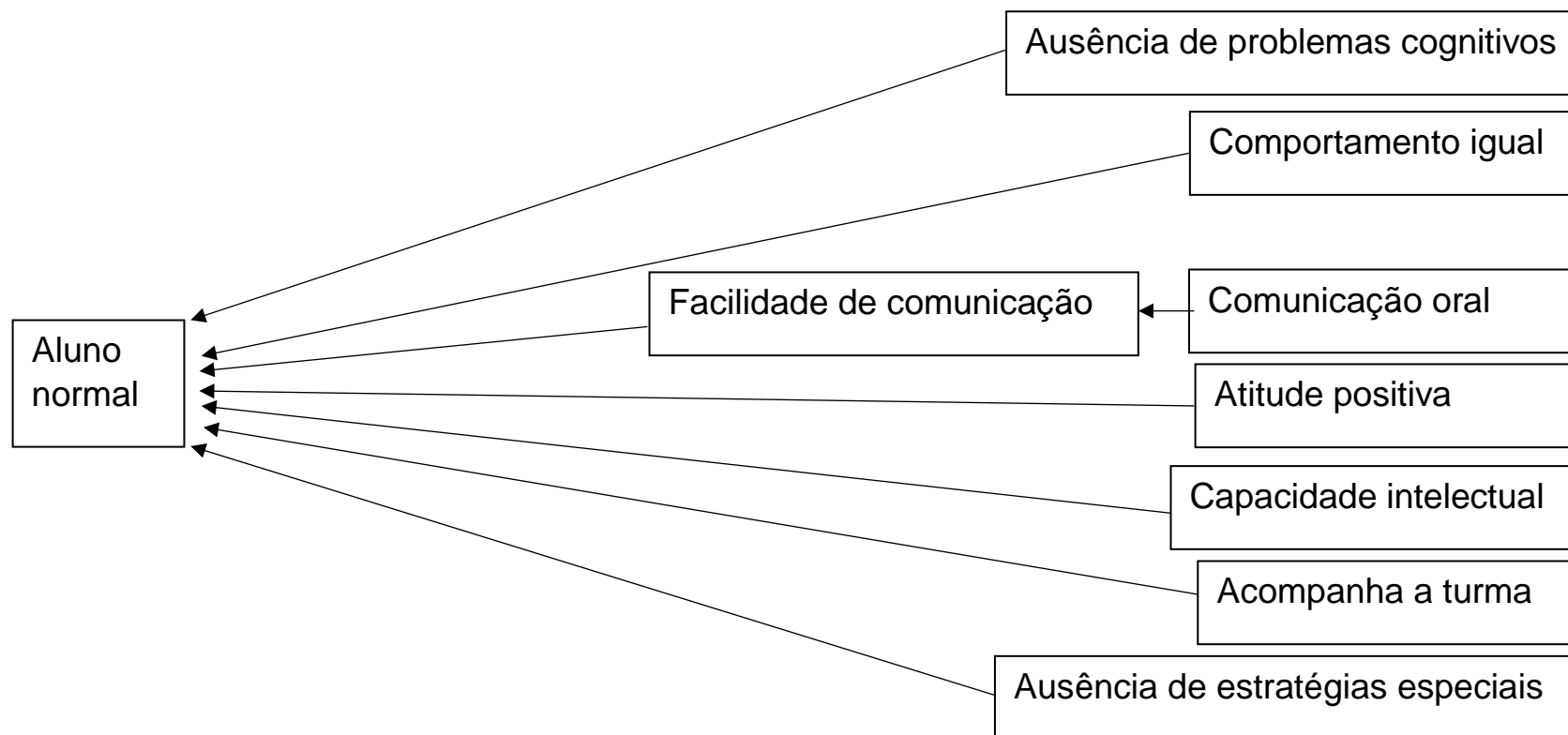
O conceito de aluno normal é uma contribuição conceptual central que é fruto do afinamento das relações encontradas entre categorias e suas propriedades desde o início da análise dos dados. A figura 57 apresenta as características que tornam um aluno com Paralisia Cerebral, indistinto dos restantes colegas.

A ausência de problemas cognitivos é uma das propriedades deste conceito, que se pode observar na seguinte citação:

“Porque um aluno que não consegue escrever, por dificuldades meramente físicas e não tem nada a ver com cognição, é um aluno que articula mal o discurso escrito. É normalíssimo porque ele não consegue ver o que está escrito anteriormente e não consegue dar coerência ao seu texto.” E.D.R. nº 36, p. 70

Expõem-se aqui as limitações do aluno. A primeira, porque não tem motricidade fina, logo não consegue escrever. A segunda porque tem Baixa Visão, não vê o que está atrás escrito e isto afeta a coerência do respetivo discurso. Para a docente, isso não é importante porque são problemas físicos e visuais, que não têm a ver com a cognição. Conceptualmente, o aluno é considerado como aluno normal se não tiver um problema cognitivo.

Figura 57
Conceito de Aluno Normal



A capacidade intelectual surge aqui com um duplo estatuto e as citações que lhe estão associadas, já foram amplamente apresentadas: é uma vantagem e uma limitação. Na entrevista 8, parágrafo 30, o aluno em questão tem um excelente cálculo mental, mas é limitado pela falta de capacidade de fazer exercícios. Na entrevista 35 parágrafo 30 reforça-se esta ideia ao afirmar que o conhecimento é apenas prático.

Esta capacidade intelectual demonstra-se pela capacidade de aprendizagem, memorização, compreensão e bons resultados. O código de ausência de *problemas cognitivos* faz dele um aluno não problemático tal como a seguinte citação aponta.

“No Conselho de Turma nós discutimos sempre o caso do “António”. Quais são as estratégias que funcionam com cada um de nós. Mas também funcionamos muito por experiência própria, experiência que os outros tiveram no passado. Não temos nenhuma estratégia em comum. Basicamente com o “António” a estratégia é aumentar de forma a que ele possa ver, já que ele não tem dificuldades a nível cognitivo. As dificuldades que ele tem são ao nível da expressão, dificuldade de articulação, só, e a nível motor.” E.D.R. nº 36, p. 60

A afirmação toca outras propriedades e categorias, neste caso toca a ausência de estratégias especiais. O aluno em questão por ter uma capacidade intelectual intacta, integra-se totalmente na turma e não necessita de estratégias diferentes

na maneira de ensinar ou que se se diferencie significativamente dos restantes.

A ausência de estratégias especiais, indica que, por não ter problemas cognitivos, ter capacidade intelectual e comunicação oral implica que não seja necessário recorrer a estratégias diferentes de ensinar. Observemos as diferentes afirmações:

“A estratégia é, não não tenho nenhuma estratégia particular. Preocupo-me é que ela tenha pelo menos as coisas importantes, porque ela não consegue passar a computador algum colega ou até eu passo também.”
E.D.R. nº 21, p. 45

Esta frase não indica o porquê de não ter estratégias diferentes para um caso de Paralisia Cerebral. No entanto, o termo estratégia é substituído pela palavra preocupação. A análise dos dados indica que o termo não é totalmente correto porque há que conseguir que a aluna em questão tenha acesso aos elementos para tirar apontamentos. Impõe-se uma correção à interpretação em relação ao termo, não quer dizer que não existem estratégias em relação a estes alunos, mas sim que não saem do campo que é usual na forma como aplicam conteúdos programáticos.

O mesmo princípio pode ser verificado na seguinte afirmação:

“Em termos da preparação da aula, mesmo não preparo nada específico para o “António”, faço é mais questões

orais ao “António” visto que em termos de oralidade eu vou avaliar e não na escrita”. E.D.R. nº 3, p. 44

O aluno em questão não tem motricidade fina, não escreve, logo há uma estratégia baseada na oralidade, como se pode verificar, não é parte da comunicação predominante na sala de aula. A mesma ideia está presente na entrevista 1 parágrafo 50, a qual mostra que a presença da comunicação oral faz uma aproximação à situação que é normal na forma de ensino.

A propriedade *acompanha a turma*, está amplamente espalhada nas entrevistas, traduzindo, uma das características que faz com que o aluno com deficiência não se diferencie dos restantes. Observe-se a seguinte afirmação:

“mas não sei com este caso é tão fácil e eu até me esqueço que ele tem essa problemática, sabe, portanto o que é certo é que não vou nem sequer estar muito preocupada porque tenho uma criança assim, porque ele na prática vai como os outros.” E.D.R. nº 1, p. 66

É um aluno que tem uma comunicação perceptível, e autonomia intelectual e acompanha o que é ensinado na turma. Como os docentes do ensino do regular usam um ensino coletivo para a turma, este não se diferencia dos restantes.

A facilidade de comunicação é uma propriedade de um aluno normal. O normal é que este tenha uma comunicação oral, como já foi exemplificado anteriormente. Uma das categorias que exemplifica esta propriedade é a relação com a comunicação perceptível.

“Não, não eu tenho o problema da pronúncia. Dou-lhe tempo, e enfim dou-lhe o desconto da pronúncia que ele tem e que ele consegue, enfim já conheço perfeitamente,”
E.D.R. nº 15, p. 59

O aluno em questão apresenta alguns problemas de linguagem oral, mas independentemente da dificuldade é uma linguagem com que os docentes estão familiarizados.

A atitude positiva é outra propriedade, neste caso é mais uma categoria porque apresenta os atributos de participativo, aplicado, interessado e esforçado. Estas características são de alunos modelo, os quais não só contrastam positivamente com outros alunos com necessidades educativas especiais, assim como em relação aos outros colegas sem deficiência. Escolheu-se uma citação abrangente, mas que entre outros códigos, o termo interessado aparece com 17 citações:

“É um miúdo que não é muito concentrado, mas pelo contrário, depois é um miúdo com muita força de vontade em querer aprender e em querer até acompanhar o grupo onde está inserido, mas dentro das suas limitações. Mas é uma criança muito interessada e muito motivada. Tem défice de atenção e a parte física, um bocado limitada.” E.D.R. nº 43, p. 32

Este é um dos casos em que o aluno sai dos parâmetros dos alunos ditos normais, porque apresenta um problema cognitivo, um défice de atenção. Esta exceção confirma a regra, acrescentando que parte do problema do aluno normal não é uma questão de capacidade, mas de atitude. As limitações físicas e o problema de atenção são compensados pelas atitudes do aluno. A frase, no entanto, tem um elemento central

“*em querer até acompanhar o grupo onde está inserido*” com a importância de integrar alunos com deficiência na turma como forma de desenvolver capacidades.

O último aspeto refere-se ao *comportamento igual*, é uma propriedade clara direta e muito substantiva, que se pode ver na seguinte citação:

“*Agora isto funciona neste sentido, o “António” é maroto, é brincalhão é distraído e quando quer desestabilizar a aula tenta, nós repreendemos e ele “pronto professora”, e ele fica*” E.D.R. nº 13, p. 33

O código correspondente à frase é que a deficiência não impede ter comportamentos próprios da idade. Indica que por alguém ter uma dada limitação, não quer dizer que seja diferente dos restantes em termos de comportamento. Por referência, duas situações descritas na entrevista 40, parágrafo 30, onde se descreve o comportamento perturbador de um aluno com Paralisia Cerebral, e na entrevista 36, parágrafo 24, onde ocorre a mesma referência à existência de elementos perturbadores. Em síntese, o bom e mau comportamento são universais, sinal de normalidade.

É importante perceber que o termo aluno normal tem referências na literatura, e esta não é recente. D’Andrea (1979), fala da escola tradicional, feita para o aluno médio, o ensino também estandardizado. Perrnoud (2000) fala também que a escola tornou-se numa estrutura normalizada e burocratizada. Davis (2013), por seu lado, aponta para a

deficiência como referência à normalidade, com a tendência para normalizar e estandardizar a vida social, ao que se acrescenta a ideia de Vignaux (2000) que o ser humano tem a necessidade de identificar e classificar algo para se relacionar com o mundo. Importa perceber o conceito de aluno normal para um docente. É simultaneamente uma representação social do aluno e da deficiência.

Compreender que as representações sociais do aluno normal situam-se em três eixos: a palavra *aprende* que conjuga a capacidade intelectual com a ausência de problemas cognitivos; a facilidade de comunicação; e o acompanhar a turma. Uma das ideias é que se o aluno, compreende, expressa-se oralmente e aprende, não é importante o facto de não escrever ou da existência de problemas visuais e motores.

4.1.4.2.2. – Estratégias de ensino

O termo estratégias é um código teórico onnipresente em toda a tese. Glasser (1978, p. 76), apresenta esta família de código como “*The Strategy Family: Strategies, tactics, mechanism, managed, way, manipulation, manouvering, dealing with, handling, techniques, ploys, means, goals, arrangements, dominating, positioning.*”.

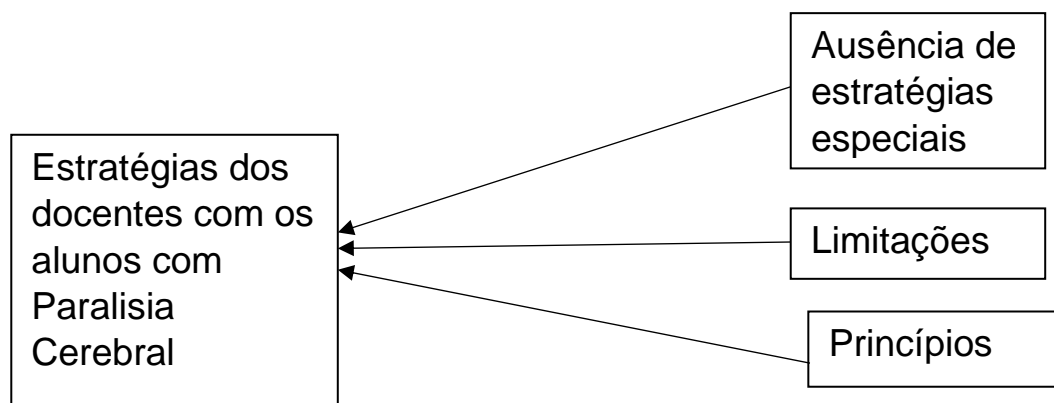
O código ou categoria central está centrada, neste caso, no ensino e aprendizagem na sala de aula, com dois sentidos (Heacox, 2006): lidar com a turma no sentido coletivo e a necessidade de adaptar o ensino às características de cada um sem os diferenciar demasiadamente (Tomlinson, 2008). Propositadamente, não se refere aos alunos com necessidades educativas especiais porque é mais abrangente na noção que todos os alunos são diferentes. Houve também a tentativa de evitar colar a questão na deficiência para não passar quaisquer ideias prévias que não estejam nos dados.

A questão colocada é que estratégias de ensino são utilizadas nos alunos com Paralisia Cerebral? Quais são as semelhanças e as diferenças com os restantes alunos? Em contraste com o conceito de aluno normal, há um conjunto de situações que saem deste âmbito, e que explicitamente, se colocam no campo do aluno diferente e que necessitam do recurso a estratégias diferentes.

As estratégias dos docentes utilizadas nos alunos com Paralisia Cerebral apresentam uma enorme complexidade, quer pela sua variedade quer pela forma como categorias e propriedades se relacionam entre si. Há uma interligação entre estes, ao ponto dos aspetos, mais importantes estarem ligados entre si, pelo que o diagrama original não será perceptível, a não ser que se desagregue o mesmo em vários ou tendo em conta a preocupação central dos entrevistados e a pergunta de partida, se agreguem os dados à volta da categoria central. Observe-se a figura 58 apenas com as três categorias mais importantes ligadas à categoria central.

Figura 58

Estratégias dos Docentes do Ensino Regular
Utilizadas na Turma nos Alunos com Paralisia Cerebral



A primeira categoria é a *ausência de estratégias especiais*, indica apenas que a forma como os docentes preparam as suas aulas e ensinam não apresenta variações significativas tendo em conta as características específicas dos alunos. Isto não quer dizer que não existam pequenas

estratégias, a nível de materiais e na disposição no espaço. A entrevista 14 fala da utilização da ampliação de materiais e a entrevista 4, em que a docente coloca o aluno perto do quadro interativo para que possa ver.

A figura 59 apresenta três categorias: *difficuldade em acompanhar dentro da sala de aula, trabalhar para todos os alunos e o aluno normal*. Estes elementos já foram amplamente apresentados, mas aqui são revistos em torno da categoria central, estratégias.

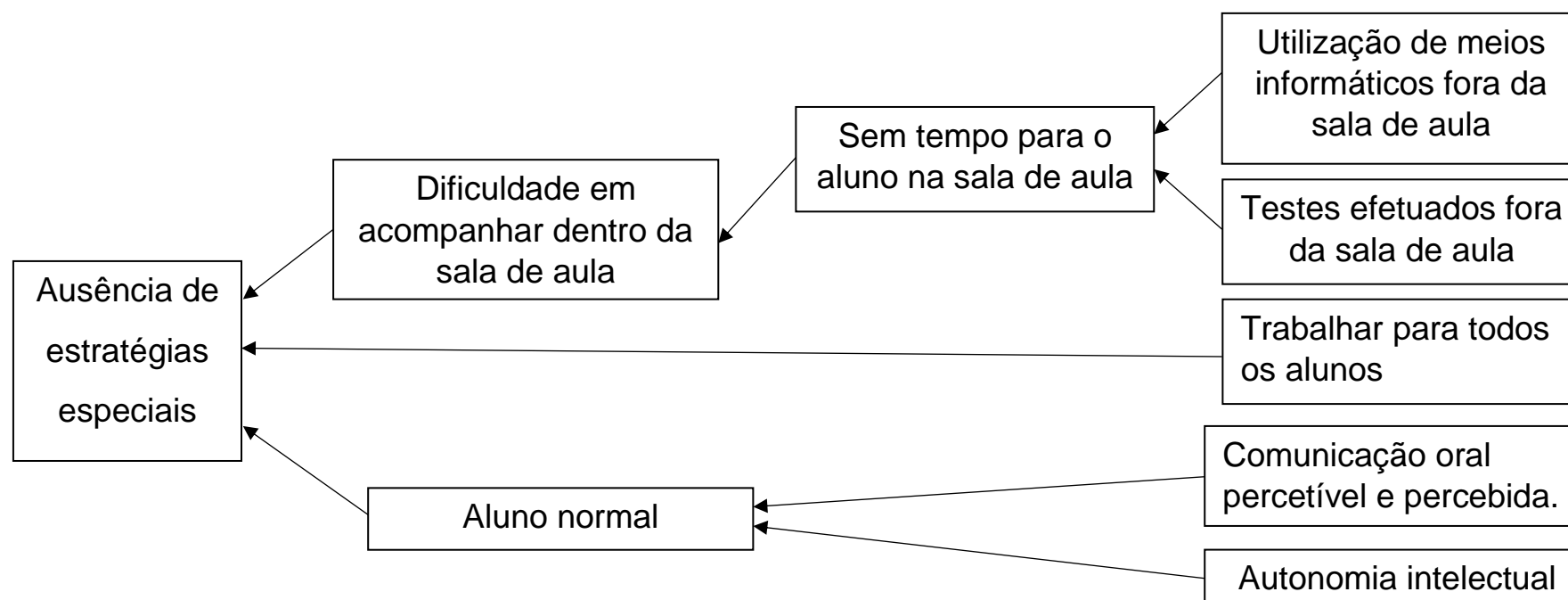
A primeira categoria é a dificuldade em acompanhar dentro da sala de aula, corresponde a uma grande variedade de situações, nem todos apresentam uma relação causal com a ausência de estratégias especiais. O código, sem tempo para o aluno na sala de aula, surge com uma multiplicidade de fatores, entre eles, a existência de uma turma grande, heterogénea e complicada. Os docentes não têm tempo para dar atenção aos casos mais necessitados na sala de aula.

A lista de códigos associada a esta categoria é vasta, e expressa um conjunto de código que é importante recordar, contextualizando que problemas estão por trás das estratégias presente no quadro 24.

Esta lista apresenta as principais dificuldades dos docentes em lidar com alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula. O que é que se observa? Num primeiro ponto, turmas grandes e indisciplinadas reduzem a

Figura 59

Ausência de Estratégias Especiais dos Docentes
do Ensino Regular nos Alunos do Regular



disponibilidade para os alunos mais necessitados, nomeadamente os portadores de necessidades educativas especiais. O segundo ponto tem por base a noção que os alunos com Paralisia Cerebral, assim como o espectro da deficiência em geral apresentam uma grande variedade de situações, limitações visuais, motoras e cognitivas entre outras que limitam a autonomia destes alunos em vários graus, daí que há a necessidade de um constante apoio aos mesmos. O terceiro aspeto revela que as dificuldades não se situam apenas nos alunos, mas também nos docentes, alargando o campo, às limitações materiais que enfrentam no seu trabalho com estes alunos. A conclusão destes três aspetos presentes nos códigos corresponde a duas consequências uma dificuldade em comunicar e conciliar os alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula.

A propriedade, *sem tempo para o aluno na sala de aula* aparece ilustrada na seguinte citação:

“Só oralidade, porque, como disse, não tenho tempo para desenvolver aquela questão prática na aula, portanto muita oralidade se bem que ele tem uma avaliação normal como os colegas da turma, não é. Mas como eu não tenho tempo em sala de aula, os testes ele faz no gabinete lá em baixo.”

E.D.R. nº 32, p. 34

O termo “*não tem tempo*” surge com duas menções. A primeira, para indicar a dificuldade em aplicar estratégias que permitam a prática, já que o aluno em questão não tem motricidade fina;

a segunda indica outro código. Como não tem tempo, os testes são feitos noutra sala com o colega do Educação Especial.

Quadro 24

Lista de Códigos Associados à Dificuldade em Acompanhar Alunos com NEE Dentro da Sala de Aula

Dificuldade em comunicar na sala de aula
Acompanhar numa turma grande
Falta de meios para acompanhar aulas
Várias limitações do docente
Sem tempo na sala de aula para o aluno
Acompanhar numa turma indisciplinada
Limitações dos docentes
Pouca autonomia dos alunos
Necessidade de constante apoio
Dificuldade em conciliar alunos NEE com a sala de aula

Segunda consequência está no código, *utilização de meios informáticos fora da sala de aula*. Uma das tarefas, já referida é a realização de testes, o que é no caso anterior, é preciso alguém que escreva o que aluno responde. Por contra posições atente-se na seguinte citação:

“São as mesmas, portanto o vídeo projetor que lhe dará a imagem mais rápida do que estar a ouvir o que eu estou a dizer e portanto, mas isso também tem a ver com todos os alunos da sala de aula, Bem depois é a comunicação que eu faço com o suporte informático com a aluna e a aluna comigo, não diretamente na sala de aula porque é muito complicado fazê-lo diretamente com o resto da turma, mas em trabalho de casa sim nós conseguimos comunicar .”

E.D.R. nº 24, p. 41

À afirmação acima indicada pode-se aplicar três códigos: dificuldade em comunicar na sala de aula; estratégia fora da sala de aula; e utilização de meios informáticos fora da sala de

aula. Analisando a frase, não existem estratégias diferentes, na sala de aula não comunica diretamente, a comunicação é feita via *email*, e na mesma entrevista, antes ou depois das aulas não durante as mesmas. Na mesma entrevista, parágrafo 59, afirma “*Mas eu repito o que já disse antes, era fundamental que esta aluna trabalhasse em pequeno grupo e com trabalho de cooperação*”

Trabalhar para todos os alunos, mais que uma categoria é um princípio, uma opção, que revela a natureza do trabalho docente com dois códigos evidentes: ensino regular para a turma; ensino individualizado é o da Educação Especial.

A citação que mais se aproxima, já foi apresentada, na entrevista 5 parágrafo 45, com a frase “*não posso fazer coisas diferentes porque também estou a prejudicar os outros*” mas não se pode ver isto pelo lado negativo, a mesma ideia pode ter um lado positivo, observe-se:

“*Como digo, a estratégia para ele, apesar de ser aquela que eu também acabo por utilizar para os outros, porque acaba por me facilitar em termos de tempo e também da distração deles,*”. E.D.R. nº 13, p. 47

Não é o conteúdo da estratégia, mas sim o princípio presente na afirmação. Duas ideias destacam-se e complementam-se. As estratégias utilizadas para os alunos com necessidades educativas especiais também beneficiam os restantes alunos.

O que se retira da ausência de estratégias especiais? Principalmente três conclusões:

Há uma manifesta dificuldade em acompanhar alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula, e isso não é uma especificidade da Paralisia Cerebral. A noção de que toda a situação associada a um aluno que necessite de atenção e que tenha uma necessidade especial permanente ou temporária é um problema, porque os docentes não pode descurar o coletivo para favorecer um aluno. As necessidades educativas maiores estão a cargo dos docentes da Educação Especial, fora da sala de aula com o ensino individualizado. Em termos de estratégia de ensino, e dada dificuldade em acompanhar o aluno na sala de aula, utiliza-se a estratégia fora da sala de aula, nomeadamente recorrendo à Educação Especial e, ou passando certas tarefas para serem realizadas em casa.

A segunda conclusão é que um docente do regular quando usa estratégias com alunos com Paralisia Cerebral, estas têm que beneficiar todos.

A terceira conclusão é que as deficiências não são todas iguais. No caso da Paralisia Cerebral, observa-se uma grande variedade de limitações e em vários graus.

As limitações são uma categoria muito abrangente, já que se aproxima do que Strauss & Corbin, (1990, p. 99) chamaram modelo paradigma com condições causais, fenómenos, contexto, condições de intervenção, estratégias de ação/interação e consequências. Observando as entrevistas,

estão os docentes que lecionam alunos com Paralisia Cerebral, no contexto escolar, com um conjunto de meios ao seu dispor, com os quais têm que estabelecer estratégias de ensino que têm resultados ou consequências

As estratégias dos docentes, partem de limitações, nas quais têm que ter em conta e estabelecer estratégias que procuram ter um dado resultado ou consequência. Na verdade, Kelle (2005) com base em Glasser (1992) refere que nem sempre é possível estabelecer relações de causalidade, e o facto é que faltam detalhes que permitam fazer esta relação. Os entrevistados dão informação parcial e supor previamente os contextos associados é forçar os dados sem ter elementos. O que se pode afirmar? É que uma dada limitação implica uma dada estratégia muito específica num contexto particular, em que se pode aplicar a família de códigos, ação, interação e consequência.

Falar das limitações associadas a estratégias, é referir-se às diversas formas que estas tomam. Partindo dos dados, quando os docentes sabem que vão ter um aluno com Paralisia Cerebral colocam-se três perguntas: Quais são as suas limitações? (O que não conseguem fazer?), Quais são as suas potencialidades? (O que conseguem fazer?), Que estratégias posso utilizar na sala de aula? (O que posso fazer?).

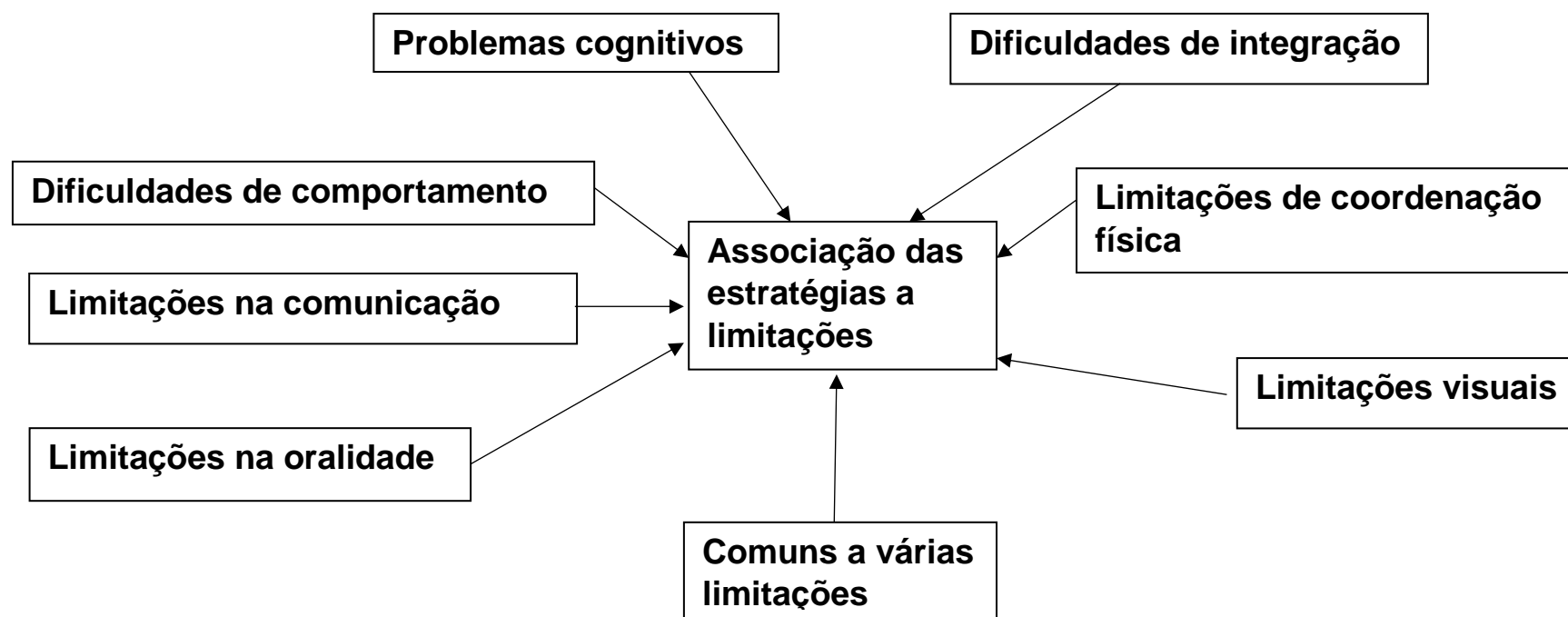
Os docentes deparam-se com situações práticas, onde para cada limitação apresentam estratégias específicas, e daí a

complexidade que as respostas tomaram. Alguns aspetos com práticas transversais que não têm a ver com a limitação apresentada. A figura 60 apresenta esta associação em oito categorias. Estas correspondem a estratégias muito específicas, exceto a denominada, comum a várias limitações, que indicam aspetos comuns a todas as limitações. A mais complexa e rica de todas as categorias, que corresponde à visão presente quer na literatura quer nos docentes, a Paralisia Cerebral pode ter várias consequências, mas apresenta sempre em comum um aspeto motor.

A primeira categoria referida foi denominada “Problemas cognitivos” e não existem muitas referências, mas correspondem a situações em que estão presentes problemas de aprendizagem, refere-se a um défice de atenção, um atraso global, e situações que não foram bem definidas, mas que nas quais se indicam duas propriedades comuns, mais tempo a aprender e atraso em relação ao grupo. As estratégias aqui não são muito claras são mais princípios transversais a todas as limitações, a necessidade de dar mais atenção a cada aluno e o reconhecimento que cada um aprende a seu ritmo. De uma forma prática os docentes não fazem a associação entre problemas cognitivos e Paralisia Cerebral, embora reconheçam que estes possam existir.

Figura 60

Limitações associadas a Estratégias de Ensino e Aprendizagem utilizadas pelos Docentes de Alunos com Paralisia Cerebral



As dificuldades de integração são outro aspeto ligada às estratégias dos docentes. Observe-se uma situação descrita nas entrevistas:

“É uma menina muito tímida e retraída, na integração do grupo tem alguma dificuldade em integrar-se com os colegas. Por ser muito tímida e envergonhada não se dá facilmente com os outros, com os pares. Tem uma dificuldade em brincar, em estar com os pares. Procura sempre muito mais o adulto. E.D.R. nº 41, p. 38

O termo dificuldade de integração, está bem exemplificado, a origem do problema está numa característica da personalidade da criança, a timidez e retração, observada pela docente. O resultado desta característica implica a dificuldade em integrar-se com os colegas, tendo como propriedades dificuldades na relação com os pares, em estar e em brincar com os mesmos. Aqui verifica-se a importância da integração do aluno na turma não apenas na interação com o docente, mas também com os colegas de turma.

A figura 61 apresenta as estratégias utilizadas nas dificuldades de integração. A observação desta imagem apresenta três ideias base: a importância de fazer com que a criança/aluno goste de ir para escola; trabalhar a segurança pessoal; e as dificuldades em estabelecer comunicação.

As duas primeiras ideias estão representadas na seguinte afirmação bastante abrangente:

“Como ela era uma criança muito tímida e fechada em si mesmo, foi difícil integrá-la no grupo. A primeira fase, antes de passar ao processo de aprendizagem, foi

procurar que ela interagisse e se integrasse no grupo com os pares, para conseguir depois fazer algum tipo, de estabelecer com ela um processo de ensino-aprendizagem. Então nessa questão, primeiro foi que a “Paula” ganhasse segurança, gostasse de vir para a escola, percebesse o que vinha fazer à escola. Podia vir fazer jogos. Começámos primeiro por fazer jogos com ela, aos cantinhos, a ler histórias com os colegas, para ela se começar a aperceber do que vinha fazer à escola.” E.D.R. nº 41, p.32

Nesta citação, apresenta-se o processo completo de integração de uma criança, com Paralisia Cerebral. A criança em questão é a mesma do exemplo anterior, a entrevista é das mais ricas e centradas na questão da integração e inclusão na sala de aula.

O processo de integração da aluna no grupo passou por duas fases:

1. Trabalhar a segurança pessoal, presente na frase, *“foi procurar que ela interagisse e se integrasse no grupo com os pares”*. A afirmação inclui utilizar jogos para facilitar a interação entre os pares, um processo de modelagem e aprendizagem de regras. Há que situar a afirmação a nível do 1º Ciclo onde é necessário criar os primeiros hábitos e regras do que é estar numa sala de aula.
2. O trabalhar o gosto de ir para a escola, não é novidade, o fragmento de texto *“ganhasse segurança, gostasse de vir para a escola, percebesse o que vinha fazer à escola.”* A importância que a criança crie laços, uma relação com os colegas e com as atividades

realizadas na escola, um vínculo relacional, emocional e funcional.

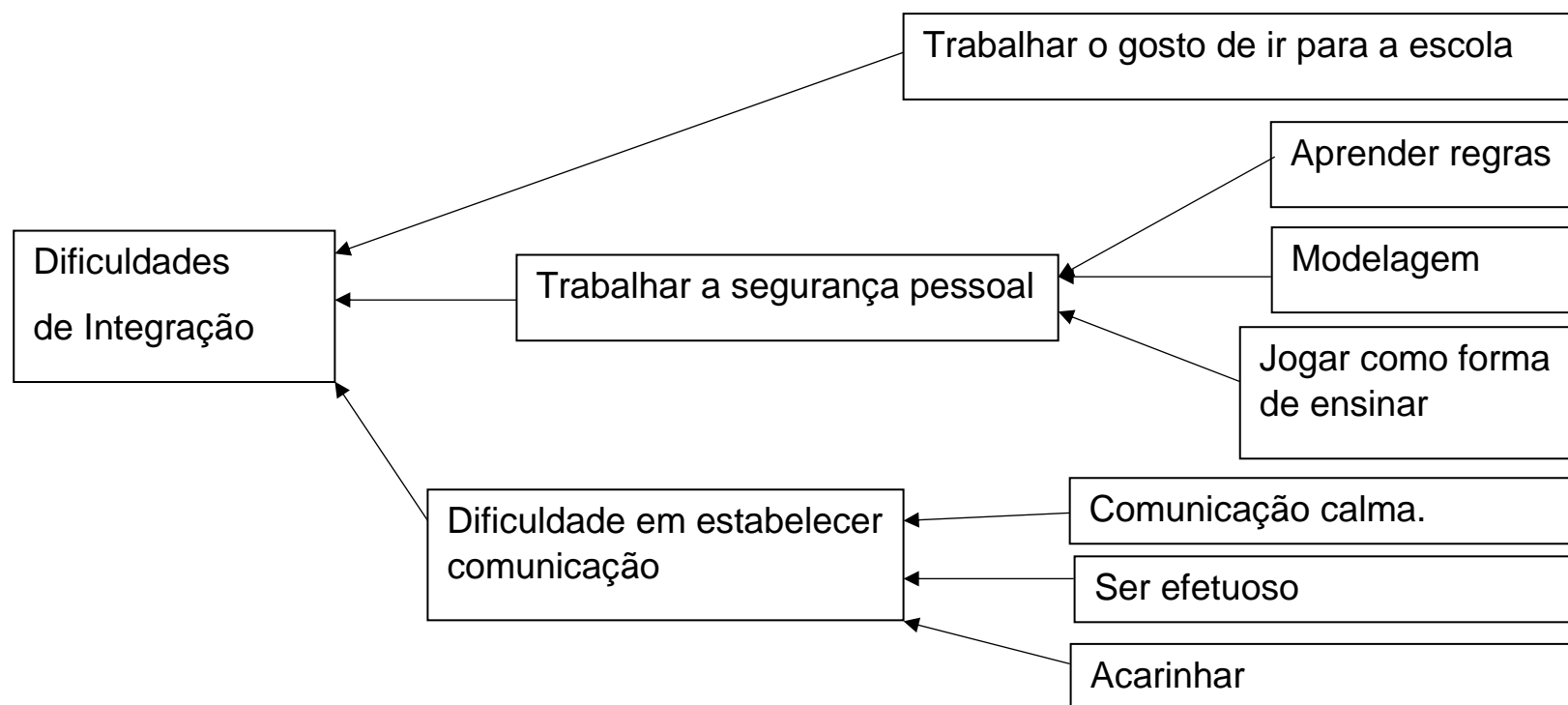
Qual é a importância dos processos de integração? A resposta está na própria afirmação, “de estabelecer com ela um processo de ensino-aprendizagem”. Se não conseguir que a turma funcione como um todo não conseguirá ensinar.

Se observar as duas afirmações anteriores, a criança em questão, tem dificuldades em interagir com os colegas. Está presente um problema de comunicação, o que corresponde ao código - Dificuldade em estabelecer comunicação. Observe-se, agora a seguinte afirmação:

“Sim, mas eu acho que ela, da forma como nós a tratávamos e como ela sentia o espaço da sala, os colegas, a professora e as auxiliares foi ganhando segurança e foi-se sentindo à vontade foi-se sentindo confiante dentro do espaço, que ela apesar de não comunicar e de ser difícil estabelecer esta comunicação, ela foi percebendo do carinho, de todo o bem-estar que a rodeava, lá está. E foi isso que ajudou a que ela se integrasse ao longo do tempo fosse integrando.” E.D.R. nº 41, p. 40

Voltou-se à entrevista 41, encadeando a narrativa, assim como, o encadeamento conceptual, que lhe está ligado. A primeira ideia é que a segurança nasce com o conhecimento do espaço e das pessoas. O que está presente na figura que antecede, não é uma estratégia, mas sim uma atitude perante a deficiência. Para estabelecer uma relação é necessário ter uma atitude de carinho e afetuosidade para que a criança se sinta bem. Neste quadro, aplica-se o termo *comunicação calma*, no

Figura 61
Estratégias de Ensino e Aprendizagem dos
Docentes nos Alunos com Paralisia Cerebral
Utilizadas nas Dificuldades de Integração



sentido que se estabeleceu uma relação natural, ao ritmo e características do aluno.

A citação seguinte refere-se à dificuldade de comportamento:

“Claro que também é um aluno que se descontrola com facilidade, como quer dizer as coisas como quer, depois às vezes eu tenho que lhe dizer “ tens que te acalmar, eu oiço-te mas tens que te acalmar, tens que participar de uma forma mais calma” Porque senão aquilo vai tudo pela frente. Quando ele quer, quando ele está entusiasmado é assim.” E.D.R. nº 1, p. 34

Não é uma estratégia diferente que não se aplique a qualquer outro aluno, que apresenta um desejo de participar, mas fá-lo de uma forma descontrolada, o que leva ao código *correção de comportamento*.

As limitações visuais, estão presentes em apenas três casos, um com Baixa Visão associada à Paralisia Cerebral; outro uma dúvida de uma docente que verifica a necessidade de acompanhamento oftalmológico para um aluno; e o terceiro que se junta vários problemas nomeadamente, motor, visual e de comunicação.

A figura 62 apresenta as estratégias dos Docentes do Ensino Regular em relação às limitações visuais. A imagem não inclui a origem ou causa da limitação porque se considerou que as dificuldades ligadas a esta situação geram estratégias muito semelhantes. O que se entende por limitações visuais? Por limitações visuais, os entrevistados, entendem situações que nos alunos, estão presentes dificuldades em ler, e ver à

distância, por terem uma acuidade visual reduzida. Tal traduz-se na prática a um problema de acesso aos materiais de apoio assim como acesso aos conteúdos que carecem da necessidade de serem visualizados em suportes como quadros interativos, *data show* e mesmo o tradicional quadro branco.

A primeira estratégia apresentada é de colocar-se perto do aluno/a.

A análise, aparentemente, incide só sobre problemas visuais, os dados presentes na entrevista como um todo indicam que é uma estratégia geral para todo o tipo de dificuldades na sala de aula, garante-se pelo menos que este oiga e acompanhe os conteúdos na sala de aula, como também permite uma melhor monitorização pelos docentes.

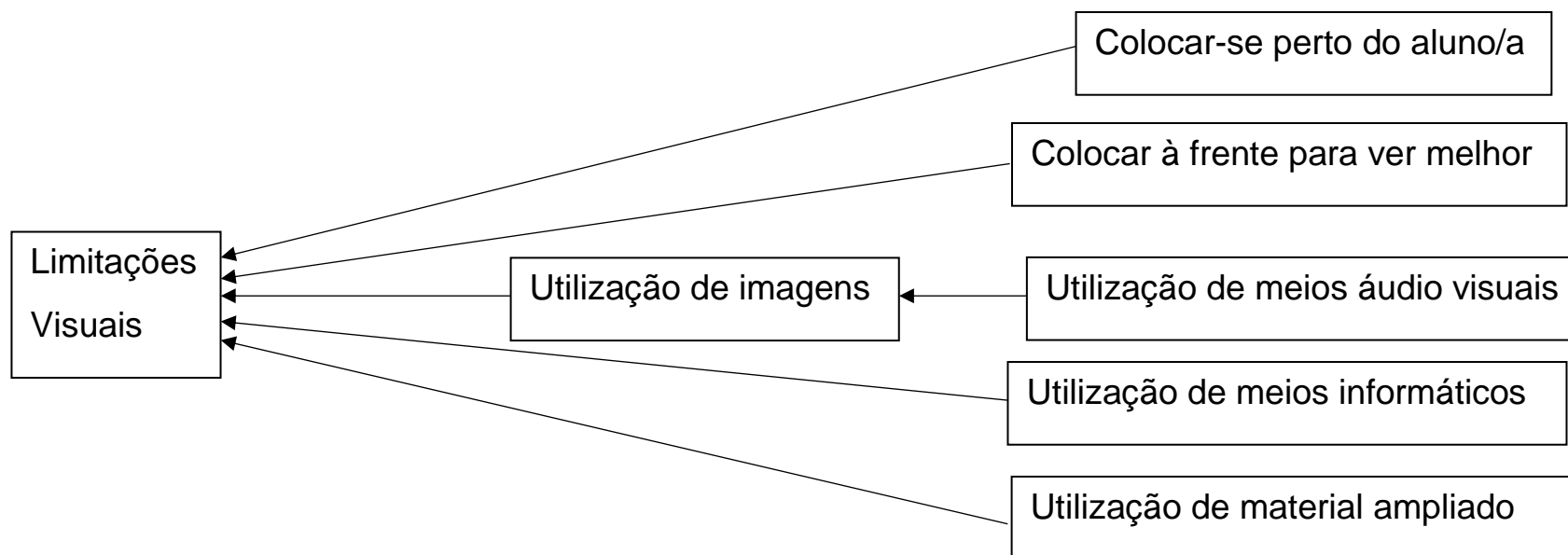
“Ele é colocado sempre de frente para estar mais perto de nós e também, não sabendo até que ponto ele vê, não temos o feedback da parte deles.” E.D.R. nº 34, p. 45

O colocar à frente para ver melhor, é a segunda estratégia, e está associada ao *colocar-se perto do aluno*. Observe-se a seguinte frase:

“sumários por exemplo em word no computador e é projetado para o “António” talvez ele consiga, ele fica sempre à frente e consegue se calhar ver melhor o que é que está escrito do que se fosse escrito no quadro branco.” E.D.R. nº 3, p. 34

O contexto situa-se a nível de utilização de meios audiovisuais na sala de aula, no entanto a atenção vai para a explicação central “ *ele fica sempre à frente e consegue, se calhar, ver melhor o que é que está escrito do que se fosse escrito*”. A

Figura 62
Estratégias de Ensino e Aprendizagem dos
Docentes nos Alunos com Paralisia Cerebral
Utilizadas nas Limitações Visuais



estratégia utilizada tem por objetivo, que o aluno tenha acesso à mesma informação que os outros, sendo que para o fazer tem que estar perto do meio em que são exibidos os conteúdos escolares.

No diagrama das limitações visuais estão presentes três códigos, que correspondem às estratégias que podem fazer apelo a meios manuais ou eletrónicos. Estes são a utilização de meios audiovisuais, informáticos e material ampliado. Estes e outros meios mais tarde indicados, podem ser classificados como adaptação de meios, como sugere a seguinte citação:

“É assim, eu penso que ela vai obter sucesso escolar, claro que, como digo, dentro da minha disciplina dentro das Adequações Curriculares, portanto o teste também vai ser adaptado, portanto acho que tem tudo para conseguir obter resultados positivos.” E.D.R. nº 25, p. 60

O texto fala de adaptações curriculares, isto quer dizer que o sucesso de um aluno com Paralisia Cerebral implica a adaptação dos diversos instrumentos, neste caso os testes.

A utilização de meios audiovisuais também aparece ligada à utilização de imagens.

As imagens são por vezes a única forma de comunicação que os docentes têm quando os alunos não possuem comunicação oral. O seguinte contributo é um exemplo disso:

“É assim, em termos de imagens, ele responde quando perguntamos, se ele está a compreender, se é um gato, se é um cão. No caso das Ciências ele responde “é”. É basicamente só assim, mostrando imagens, fazer a pergunta e ele responde “é”.” E.D.R. nº 34, p. 31

O aluno em questão não tem linguagem oral, isto é um conjunto de palavras articuladas com uma estrutura e significado. Responde com um “é”, como uma forma de dizer sim. A análise do texto indica que esta estratégia não necessita necessariamente de meios audiovisuais e informáticos.

A utilização de meios informáticos é evidente e vem associada à última estratégia a ampliação de material. Observe-se:

“O tamanho grande é control + . O próprio manual, quando se abre a página, pode ser aumentado. Só que, só pode ser aumentado até 300% e, muitas vezes, isso não é suficiente para o “António” e o manual não permite mais.”
E.D.R. nº 34, p. 54

O computador permite aumentar a dimensão do conteúdo mesmo que com limitações. A questão central é sempre da acessibilidade.

A utilização do material ampliado apresenta três vertentes: a ampliação simples; ampliação com adaptações; ampliação através de meios audiovisuais/informáticos. O primeiro aspeto é a ampliação simples.

“Eu não tenho nada. Dou-lhe as fichas normais, que depois quanto muito são aumentadas, mas ele também não as faz dentro da sala de aula.” E.D.R. nº 1, p. 40

A ampliação com adaptações, significa que independentemente de ser uma mera fotocópia ou meios eletrónicos, os elementos de estudo são pensados e construídos em função do aluno em concreto. Observe-se a seguinte citação:

“Sim, sim. Vamos adaptando os trabalhos às suas capacidades ou aumentamos um desenho, ou trazemos até fotocópia, às vezes, outras vezes planificamos porque sabemos que ele não consegue fazer aquela parte e então trazemos já uma parte do exercício ampliada.” E.D.R. nº 4, p. 47

A ampliação através de meios audiovisuais/informáticos, apresenta um conteúdo semelhante à ampliação de material utilizando uma mera fotocopadora, e está presente a ideia de acessibilidade aos conteúdos:

“Para ele, uma vez que ele não pode escrever, eu não posso fazer muito. O que eu faço é projetar a matéria em caracteres maiores. Pô-lo imediatamente em frente ao quadro.” E.D.R. nº 36, p. 40

Observa-se aqui que na Paralisia Cerebral podem estar conjugadas duas ou mais limitações e que a estratégia do docente é fruto destas.

4.1.4.2.2.1. Estratégias ligadas às limitações na comunicação

Um dos pontos centrais que estiveram no início desta tese incluía o tema da comunicação na criança com Paralisia Cerebral. Este tema está omnipresente em todas as entrevistas, sendo que na realidade existem relações deste ponto com a maioria das categorias e suas propriedades reveladas na pesquisa. Daí que se dê um maior destaque a este aspeto com uma secção própria.

As estratégias dos docentes ligadas às limitações na comunicação apresentam uma relação com os problemas de comunicação e limitações na oralidade e escrita. A figura 63

apresenta a lista das dificuldades às quais estão associadas as estratégias. Qualquer estratégia, existe em função de um ou mais problemas que se colocam e limitações que estão associadas. As estratégias são demasiado específicas para cada situação, para poderem caber numa só figura.

De um modo mais descritivo, estão presentes os problemas de comunicação, que indicam problemas gerais dos docentes, a questão da deficiência auditiva; e por último, o problema central dos docentes - lidar com as limitações na forma mais frequente de comunicação na sala de aula, as dificuldades oralidade e a escrita.

O primeiro elemento representado na figura, é a categoria problemas de comunicar. Está relacionado com outras duas outras categorias a dificuldade em comunicar na sala de aula e em estabelecer comunicação. Em comum, representa as respostas que os docentes têm no contexto da sala de aula.

Observe-se o desenvolvimento do primeiro item, dificuldade em comunicar na da sala de aula presente na figura 64, nomeadamente a estratégia denominada o *trabalho com os pares*. As citações são muitas, mas eis a principais:

“desde pequeninas, desde o 1º ano foram habituadas, para não ser sempre a mesma à vez, cada dia uma vai fazer companhia à “Mafalda”, quando eu não posso estar individualmente com ela. Ela tem sempre um colega, tem até hoje. Portanto isto chama-se as tutorias. O trabalho de

Figura 63

Apresentação das Dificuldades Associadas Estratégias de Ensino e Aprendizagem dos Docentes nos Alunos com Paralisia Cerebral Utilizadas nas Limitações de Comunicação

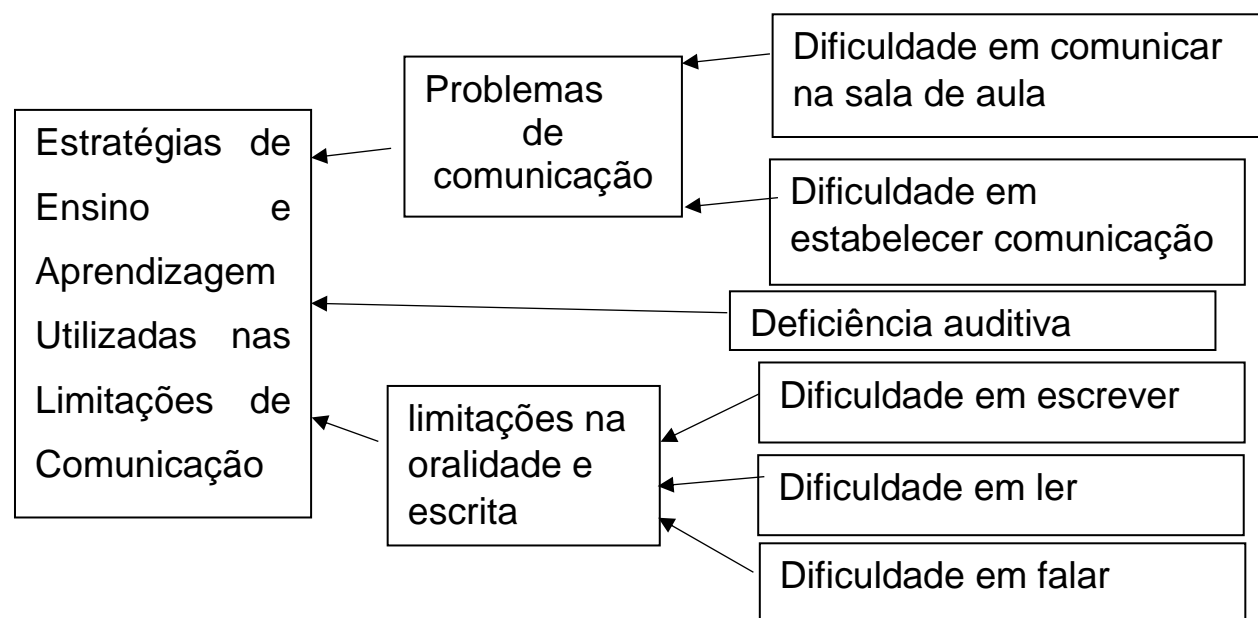
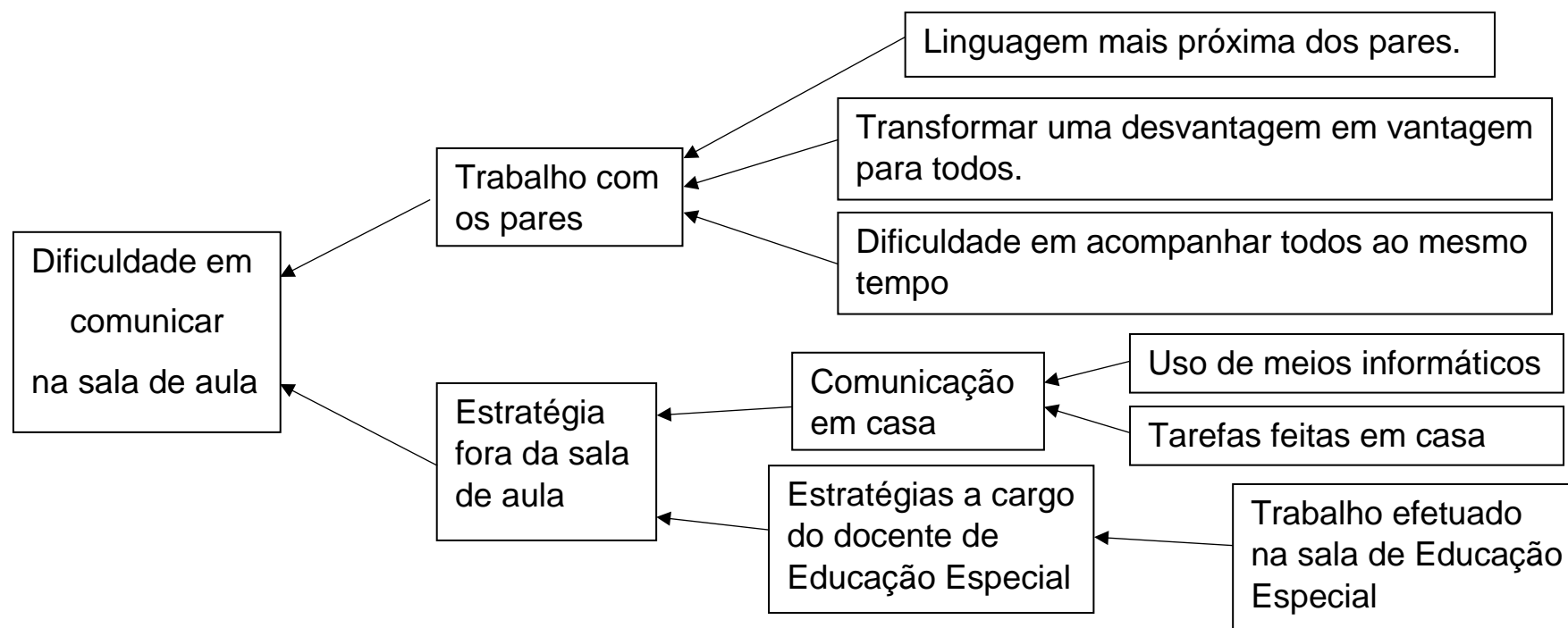


Figura 64
Estratégias Utilizadas pelo Docentes do Ensino Regular
nas Dificuldades em Comunicar na Sala de Aula



pares tem sempre uma colega que a ampara, que a ajuda.” E.D.R. nº 33, p. 36

A citação acima inclui uma das propriedades do trabalho com o pares, a justificação perante a dificuldade em acompanhar todos os alunos, ou seja, dar atenção e apresentar uma comunicação eficiente e segundo as necessidades de um aluno que necessita uma monitorização constante.

Mas o que fazem estes colegas de turma? Observem-se algumas das estratégias que lhes estão atribuídas. No quadro 25.

Na primeira citação, faz referência, a três estratégias a primeira era ter paciência. De facto, o que está em causa é a presença de movimentos involuntários e sons associados às limitações motoras que podem ser perturbadoras na sala de aula. A segunda é ajudar na mobilidade do aluno. A terceira é estabilizá-lo na sua cadeira. Em termos motores existem várias situações que exigem a atenção dos docentes, mas que pela proximidade acabam por caber aos colegas nomeadamente a presença de espasmos, dificuldades de mobilidade que implicam acompanhar o mesmo e monitorizar o estágio do aluno fazendo o que lhe é possível para o estabilizar.

As duas afirmações seguintes da entrevista 1 e 6 estão relacionados com as limitações de motricidade fina, dado que o aluno em questão não consegue mudar as páginas de uma folha, e isso terá de ser efetuado por um colega para que aquele possa acompanhar a aula.

Quadro 25

Tarefas Atribuídas pelos Docentes do Ensino do Regular aos Alunos no Apoio ao colega com Paralisia Cerebral

Entrevista	Tarefa
Entrevista 4 parágrafo 51	<i>“têm paciência para às vezes os movimentos e sons que ele faz e tentam ajudar quando é preciso afastar a cadeira ou de pôr a fita-cola”</i>
Entrevista 1 parágrafo 56	<i>“Ele está lá a ouvir, vai seguindo o livro, tem sempre um aluno ao lado que o ajuda,”</i>
Entrevista 6 parágrafo 35	<i>“o ajuda a abrir o livro para acompanhar o que se passa na aula.”</i>
Entrevista 17 parágrafo 40	<i>“Sim, acompanhamento individual - técnico ou de um aluno - na execução dos exercícios”</i>
Entrevista 21 parágrafo 45	<i>“porque ela não consegue passar a computador algum colega ou até eu passo também”</i>
Entrevista 36 parágrafo 40	<i>“As fichas que dou pôr dentro da mala dele, ou então, antes disso, pedir a um colega dele que resolva as fichas para ele ter já as respostas.”</i>
Entrevista 42 parágrafo 34	<i>“Ponho os pacotes de leite ao lado dela, e peço a outra criança que a venha ajudar, e ela dá.”</i>
Entrevista 44 parágrafo 57	<i>E quando não o percebo muito bem, há várias alunas na turma (...) elas dizem logo: “não professora, o que ele quer dizer é isto”, portanto aí sim, aí tenho a ajuda dos colegas da turma.</i>

Às entrevistas 17, 21 e 36 do quadro, juntam mais duas estratégias quando há impossibilidade dos alunos escreverem e acompanharem a aula.

A entrevista 42 apresenta uma pequena variante, e está relacionada com a aprendizagem e a presença de alguma forma de problema cognitivo ou de aprendizagem em que outra

criança acompanha monitorizado se a criança com PC está a fazer bem a tarefa.

Na entrevista 44, há uma limitação da comunicação, em que há comunicação oral, mas é pouco perceptível. Trata-se de uma forma de comunicação por familiaridade, em que apenas, os que conhecem os alunos os percebem.

A síntese deste quadro, situa-se em duas categorias, a primeira, a comunicação direta com um aluno que necessita de constante assistência, incompatível com a gestão do coletivo e a segunda questão de comunicação direta em concreto entre aluno e professor.

A primeira estratégia pode resumir-se ao princípio de proximidade, no qual, a comunicação com o docente se faz indiretamente através de colegas de turma previamente instruídos. Aqui não existe uma exclusividade de categorias, no sentido que a mesma estratégia de utilização dos pares serve, também para as limitações de natureza motora.

Voltando à figura 64, a estratégia *fora da sala de aula*, não se deve pensar como algo desligado das estratégias dos docentes. Trata-se de reconhecer dois aspetos que importa não esquecer, existirem situações que são incompatíveis na sala de aula e a necessidade de um apoio maior dos alunos quer por técnicos quer pelos docentes de Educação Especial. Esta estratégia pode ser definida como a realização de tarefas

ou lugares de aprendizagem para espaços exteriores à sala de aula.

A comunicação em casa, corresponde à realização de tarefas escolares da sala de aula em casa. De um dado ponto de vista, pode ser considerada uma forma de ausência de estratégias como no caso da entrevista 24 em que, por não ter tempo para a aluna, fá-lo antes, depois ou no fim da aula. Acrescenta ainda que a docente o faz por via eletrónica. Do outro lado, encontram-se situações que correspondem a uma estratégia que é uma extensão da sala de aula:

“Quer dizer, ela tem um rato próprio de manuseamento no computador e tem o computador dela. É muito lento, esse manuseamento é muito lento daí eu estar a dizer que esse trabalho é efetuado muitas vezes em trabalho de casa.”

E.D.R. nº 24, p. 43

O exemplo dado é de uma situação ideal, em que apesar da aluna ter todos os meios informáticos adaptados, as limitações na motricidade fina levam a que os trabalhos sejam realizados em casa. Esta estratégia, tem em conta o facto de que a duração de uma aula tem um tempo estipulado que não pode ser ultrapassado e é natural que certas tarefas demorem tempo e possam ser realizadas noutros espaços que não a sala de aula.

Não se deve, no entanto, tomar esta estratégia como absoluta:

“Desconheço um bocadinho. Depois de nas primeiras reuniões ter ouvido falar um bocadinho da família, que também é complicada, e neste momento ainda mais, porque acho que

existia uma irmã que lhe dava um apoio e essa irmã agora não está. De maneira que optei por não dar trabalhos para casa. Quando é necessário peço para ser feito aqui na escola, mas para casa não mando.” E.D.R. nº 32, p. 52

O caso apresentado por esta docente indica que é impossível aplicar a estratégia *fora da sala de aula*, em casa. O primeiro aspeto não está na citação, mas o aluno, apesar das suas limitações não tinha quaisquer meios informáticos funcionais em casa. No segundo, trata-se de uma família “*complicada*”, de onde se retira a noção que não conseguirá ajuda ou o apoio para o fazer.

As estratégias a cargo do docente de Educação Especial, correspondem a uma situação natural decorrentes da dicotomia já afirmada e comprovada que o docente do Ensino Regular dirige a sua ação para a turma coletivamente e mesmo as adaptações têm que estar harmonizadas com o todo, enquanto a Educação Especial, assegura o ensino individualizado, junto dos os alunos com necessidades educativas especiais.

Para compreender esta estratégia, é necessário ver como os docentes do ensino regular veem os seus colegas da Educação Especial.

O primeiro aspeto revela que os docentes são vistos como técnicos, observe-se:

“Acho que é importante a articulação de todos os colegas e principalmente com a Educação Especial, porque, também, são eles que nos dão as dicas maiores para podermos trabalhar com o aluno.” E.D.R. nº 34, p. 82

Na afirmação, o docente em questão, considera que pouco sabe sobre o aluno com Paralisia Cerebral, e que o docente da Educação Especial é um especialista que o pode ajudar sobre a forma como trabalhar com o mesmo.

A seguinte citação indica que cabe ao docente do Ensino Especial fazer os testes do aluno fora da sala de aula:

“Não. Ele é avaliado a nível de escrito porque ele realiza os testes com uma professora do Ensino Especial, ditando as respostas. E depois, com base num teste aumentado para A3, em letra 22. Depois as respostas são avaliadas, mas sempre tendo em consideração que as respostas não foram redigidas, foram ditadas, e que o discurso oral não corresponde ao escrito.” E.D.R. nº 36, p. 62

A segunda questão associada à estratégia *fora da sala de aula* tem a ver com os meios técnicos na sala de aula, como demonstra a próxima afirmação:

“Eu tenho dificuldade em avaliar, porque não passou por mim esse trabalho. Era feito, e quando foi feito foi quando houve a disponibilidade do computador, seria com a professora de Educação Especial. Porque nunca tinha o computador na sala. Portanto eu não tenho bases para te conseguir responder a esta questão.” E.D.R. nº 44, p. 53

Dois dados justificam o recurso à Educação Especial, a escassez de meios técnicos na sala de aula e o pouco tempo para fazer esse trabalho. A análise da entrevista indica que a sala de Educação Especial e o docente da referida área dispõem os meios e a disponibilidade para o fazer.

A dependência dos docentes do Ensino Regular em relação ao da Educação Especial, aparece ilustrado na seguinte afirmação:

“Anteriormente achava que não que não havia nenhum, portanto no 1º período eu já tinha dado quais eram as matérias que ele tinha que estudar e não foram estudadas com ele e por isso é que eu não lhe pude fazer qualquer informação, mas agora não. Agora já está mais acompanhado.” E.D.R. nº 16, p. 75

A descrição é pouco evidente, a não ser que se contextualize. O aluno não tinha tido apoio da Educação Especial e a docente do Ensino Regular também não tinha disponibilidade para o fazer. O mesmo só progrediu e pôde estudar quando obteve este apoio. Os dados reforçam categorias anteriores, a dificuldade em conciliar um ensino coletivo para todos e as necessidades individuais de cada um, independentemente do aluno ter necessidades educativas especiais ou não.

Uma das evidências presentes nas afirmações é que os docentes do Ensino Regular, quando se trata alunos com necessidades educativas especiais, o trabalho e a colaboração do docente da Educação Especial é essencial. Eis uma afirmação genérica que faz referência a este aspeto:

“Não terem só aulas com a aluna e saírem da turma, terem aulas de apoio individualizado.” E.D.R. nº 21, p. 59

Esta é uma das frases que indica a necessidade, de aulas de apoio individualizado fora da sala de aula, ligadas à estratégia fora da sala de aula, muito associada à Educação Especial.

Há que tomar cuidado porque o ensino individualizado, dentro e fora da sala de aula é uma estratégia ao serviço de todos os docentes e mesmo efetuado fora da Educação Especial:

“Eu não faço tanto isso, ou porque também lá está como tenho um horário que me permite ir apoiando presencialmente portanto faço-o presencialmente.” E.D.R. nº 22, p. 63

Nesta afirmação, a docente por iniciativa própria, deu apoio fora da sala de aula, por reconhecer que a lentidão de realização de tarefas, pela aluna, esta não conseguiria fazê-las dentro do tempo letivo que está atribuído.

Por vezes os professores podem sentir-se “paralisados” quando lhes surge uma criança com PC:

“Porque ia trabalhar com uma criança com Paralisia Cerebral, e entrei logo em estado de choque, porque não sabia o que lhe havia de fazer. Não sabia mesmo como trabalhar com uma criança com Paralisia Cerebral” E.D.R. nº 39, p. 28

Em termos de comunicação, coloca-se um problema de interação, baseado em não saber como trabalhar, com o aluno com Paralisia Cerebral.

Uma das dificuldades em estabelecer comunicação está em colocar à frente o trabalho coletivo com a turma, em detrimento de um trabalho mais individualizado:

“não posso fazer coisas diferentes porque também estou a prejudicar os outros” E.D.R. nº 5, p. 45

A afirmação não está contextualizada de propósito, o excerto de texto é especialmente abstrato, revela a opção por um estilo de ensino clássico, uniformizado para toda a turma. A comunicação, independentemente, da sua forma está sempre relacionada com a aprendizagem e seus conteúdos, pelo que implícita está a adaptação de meios e forma de ensinar a

alunos com características muito específicas. A opção por um ensino uniformizado é uma dificuldade de comunicação ligada ao docente, quer pela sua atitude quer pela sua opção.

Outro exemplo da mesma questão:

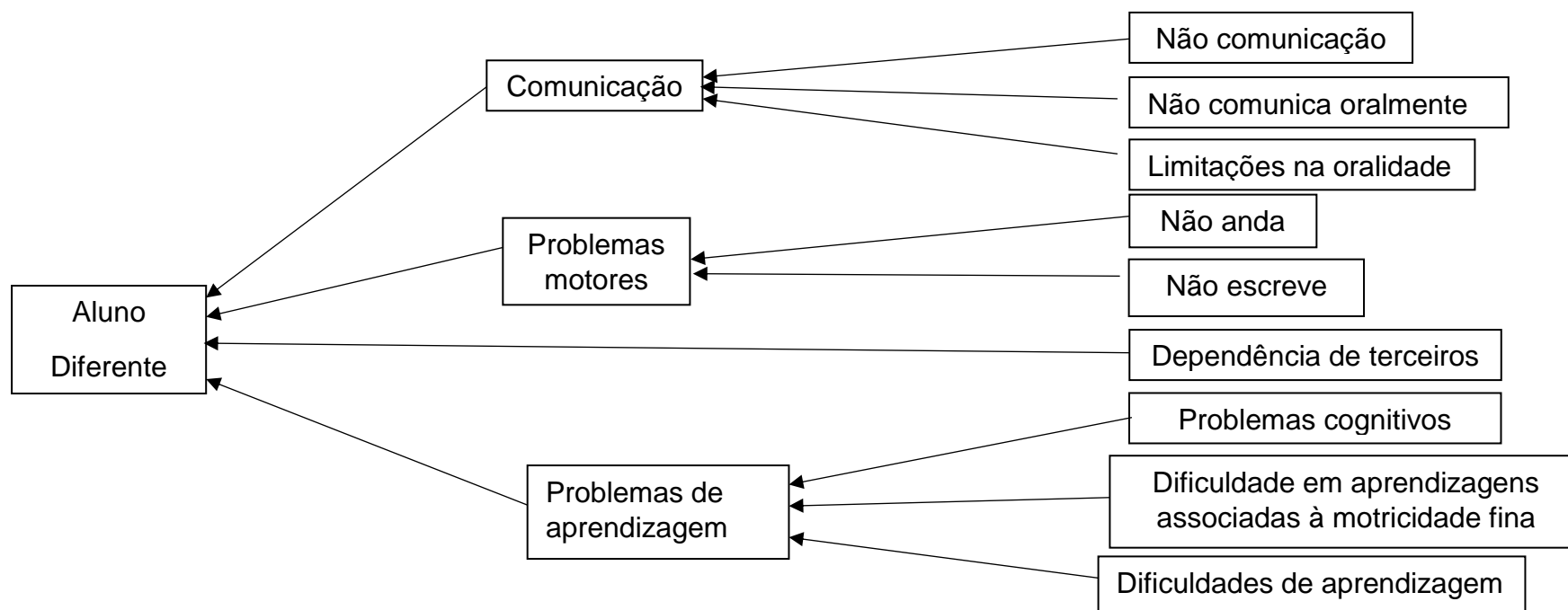
“não vejo possibilidade de estar a trabalhar com a turma e os seus alunos, sem prejudicar a turma, ou parte da turma, sem prejudicar o grosso da turma.” E.D.R. nº 7, p. 46

O primeiro grupo é o problema de comunicação. Na *não-comunicação*, há uma dificuldade dos docentes em lidar com situações em que não há comunicação oral. Ambos os termos estão interligados, mas não ter uma comunicação oral não é necessariamente uma situação de não-comunicação. O importante é verificar que toda a dificuldade na comunicação oral coloca um aluno na categoria de diferente, porque a comunicação predominante na sala de aula é a oral.

O segundo grupo corresponde aos problemas motores. O gráfico apresenta apenas as consequências extremas, com reflexo na sala de aula. O não andar que implica uma maior atenção do docente, a mesma ideia amplia-se com o não escrever, necessitando este de estabelecer estratégias alternativas à comunicação escrita.

Existem situações intermédias, nas quais a escrita é possibilitada pelo acesso a um computador, mas sempre com limitações na sala de aula.

Figura 65
Conceito Sintético de Aluno Diferente



Os problemas de aprendizagem, são o centro da atenção dos docentes. Um aluno que não acompanha a turma em termos intelectuais, é um aluno diferente.

A dependência de terceiros é uma propriedade que toma muitas formas, conforme o grau e a natureza da limitação.

A imagem apresenta dois sentidos: o docente que tem que comunicar com o aluno com Paralisia Cerebral, mas que tem de o fazer de um modo diferente e no segundo o aluno que comunica, assim como compreende se utilizar a estratégia certa.

As dificuldades dos docentes em estabelecer comunicação correspondem a uma estratégia de aprendizagem e conhecimento do aluno concreto, marcada pela incerteza e a procura de passar conteúdos.

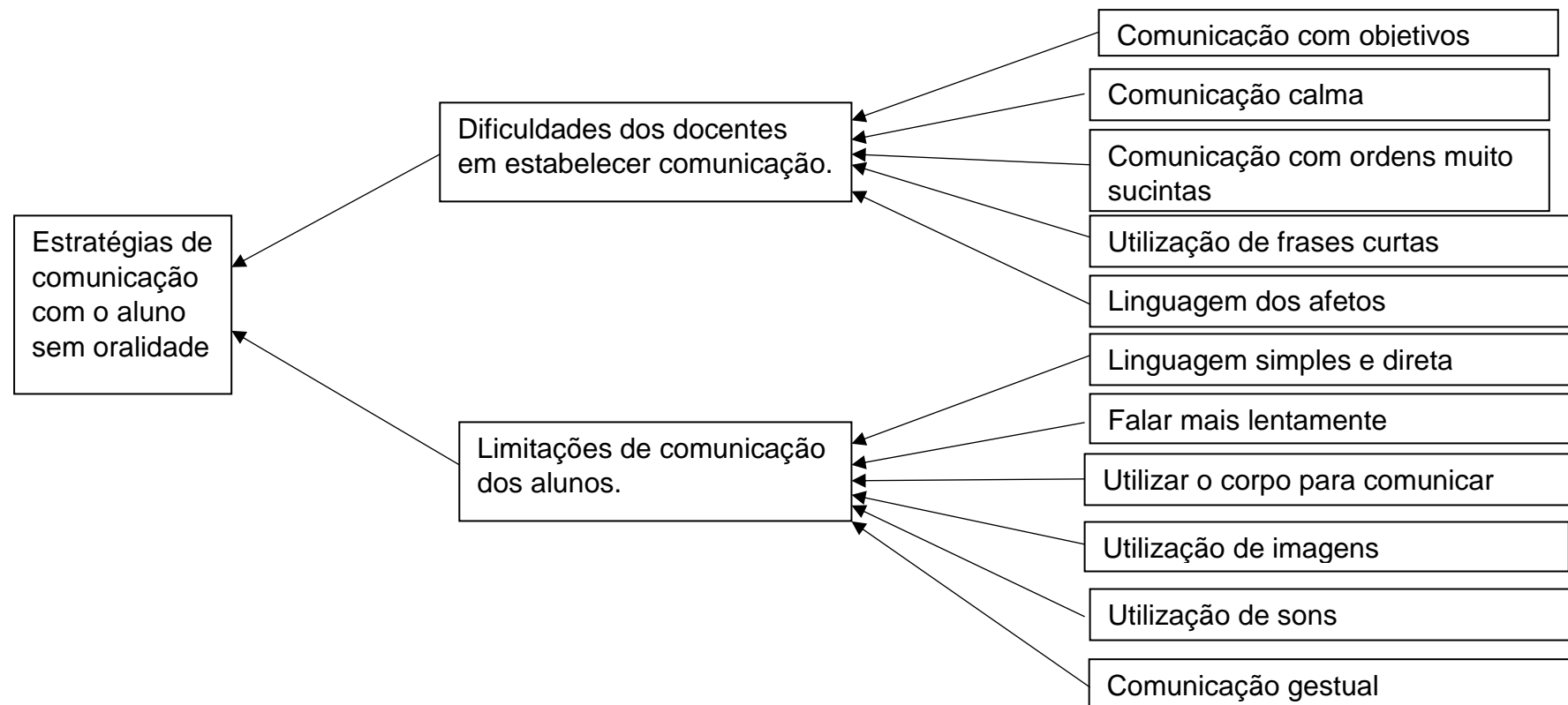
Os quatro primeiros códigos estão presentes na seguinte afirmação:

“E nós íamos estabelecendo uma comunicação com calma, muito direccionada e tentávamos estabelecer ali, falávamos com ela sempre com frases curtas, com muita calma, objetivos muito específicos. Como te hei-de dizer, são objetivos muito específicos, muito curtos, muito curtos, mesmo muito sucintos, e ordens muito sucintas.” E.D.R. nº 41, p. 42

O comentário a esta frase, passa pela interpretação de cada elemento chave, tendo em conta as estratégias de comunicação. A “*comunicação calma*” significa que não existem pressões em termos de tempo há um código cujo

Figura 66

Estratégias dos Docentes do Ensino Regular
Perante o Aluno Sem Comunicação Oral



conteúdo, apesar de diferente, tem o mesmo sentido. Os elementos, “*muito direcionada (...) objetivos muito específicos*”, significando que a comunicação é orientada para objetivos segundo a capacidade, no caso para pequenas tarefas de valor educativo. O termo “*frases curtas*” apresenta a simplicidade e caráter direto da comunicação utilizada. Uma observação mais próxima, indica que o docente para comunicar utiliza uma combinação de estratégias, pelo que a simplicidade está no conteúdo não na solução encontrada.

A linguagem dos afetos, corresponde a dois códigos, ser afetuoso e acarinhar, como se observa na seguinte citação:

“(...) ela apesar de não comunicar e de ser difícil estabelecer esta comunicação, ela foi percebendo do carinho, de todo o bem-estar que a rodeava, lá está. E foi isso que ajudou a que ela se integrasse ao longo do tempo.” E.D.R. nº 41, p. 40

A situação apresentada indica uma situação de dificuldade em comunicar quer da aluna quer do docente, isto em relação aos conteúdos explícitos, no entanto, começa por algo mais simples, sentir. Criar um ambiente de bem-estar e acolhedor é parte essencial para que docentes e alunos possam ter confiança para se expressarem.

As estratégias, ligadas às limitações de comunicação dos alunos, estão relacionadas com as características de cada limitação comunicativa. Algumas não estão dissociadas das dificuldades dos docentes e suas estratégias.

A primeira estratégia é a utilização de uma linguagem simples e direta, tem muitas semelhanças quer com a comunicação calma e comunicação com ordens muito sucintas. Observe-se a seguinte citação:

“Basicamente comunico com voz mais pausada, mais calmamente. Por vezes temos que usar termos mais directos mais, digamos assim, não complicar a linguagem, linguagem muito simples, muito directa, falar com mais calma.” E.D.R. nº 2, p. 60

O caso não é de um aluno sem linguagem oral, no entanto, o que interessa é o princípio, porque a estratégia presente é transversal às dificuldades. A linguagem tem de ser simples, direta e calma.

Mas o que é que acontece quando o aluno não tem comunicação oral? A primeira estratégia usada é *utilizar o corpo para comunicar* como se observa na próxima contribuição:

“Em relação às expectativas, nós já temos notado alguns progressos, em termos de comunicação, mais na utilização do corpo. Ele já levanta os dois braços quando quer alguma coisa. Portanto temos utilizado essa estratégia para ver se conseguimos compreendê-lo melhor”. E.D.R. nº 34, p. 82

A utilização de imagens é uma estratégia universal, mas aqui, trata-se de algo muito específico:

“É assim, em termos de imagens, ele responde quando perguntamos, se ele está a compreender, se é um gato, se é um cão. No caso das Ciências ele responde “é”. É basicamente só assim, mostrando imagens, fazer a pergunta e ele responde “é”. E.D.R. nº 34, p. 31

O modo de proceder e conseguir uma comunicação com o aluno, consiste em apresentar uma imagem ao qual o aluno responde com um “é”. O mesmo modo de proceder recorre, também, a utilizações de sons. O facto é que uma qualquer estratégia de comunicação é composta por uma série de instrumentos, meios ou soluções tendo em conta as limitações e potencialidades de um qualquer aluno.

A utilização de sons é outra forma, que confirma esta ideia anterior:

“Sim, eles já sabem alguns códigos. Quando ele por exemplo, quer ir à casa de banho, quais são os gestos que faz e os sons.” E.D.R. nº 31, p. 32

O que ressalta em termos de análise são as limitações de uma linguagem por gestos e sons que se reduz a aspetos básicos da vida, mas aprofunde-se esta ideia completando o parágrafo:

“Ele tem dificuldade em dizer sim e não. Mas quando nós lhe damos opções, por exemplo, eu faço-lhe uma pergunta e dou-lhe três hipóteses, de opção e ele consegue bater no cartão, dos três que eu lhe dei, qual é que quer escolher.” E.D.R. nº 31, p. 32

A comunicação nestas situações pode ser facilitada pela tecnologia:

“Isso é uma pergunta um bocadinho difícil. Nós também não conhecemos ainda muito bem a problemática. Não sabemos do que ele é capaz de responder. Talvez, se tivesse outros meios ao seu dispor, como por exemplo, o computador na sala de aula, porque ele consegue manusear com o..., não me lembro agora do nome” E.D.R. nº 34, p. 49

O facto é que a posse de capacidade manual, permite a utilização de uma comunicação mais complexa, menos limitada à escolha de hipóteses prévias, com acesso quer à escrita quer a *software* de transformação de texto em som e vice-versa.

A deficiência auditiva tem em comum limitações na oralidade. A não audição tem as consequências presentes na seguinte afirmação:

“A nível de comunicação, uma delas comunica até relativamente bem oralmente, não, tudo gestual. Uma consegue dizer já sons, e diz palavras, muito poucas. Muito poucas, mesmo. Outra não, não diz nada. Comunica gestos pontuais do dia-a-dia, uso do quotidiano, pede xixi, pede comida, faz sinal que quer ir fazer qualquer coisa, imita gestos de repetição, mas é tudo a nível gestual.”

E.D.R. nº 42, p. 26

Não é estranho apresentar esta afirmação, mostrando que em termos de oralidade estão presentes vários graus de dificuldades.

Compare-se com uma limitação oral onde não existe um caso de surdez:

“Ela está completamente dependente, é assim eu tenho alguma dificuldade em perceber, como nunca estive com ela, ela mesmo na própria dicção na própria forma há uma funcionária que lhe dá muito apoio, que está eu às vezes digo assim: “Maria” não estou a perceber, às vezes com um esforço, mas tenho dificuldade em perceber o que ela diz, enquanto a funcionária já está muito habituada.”

E.D.R. nº 25 p. 32

Em comum com estas duas citações está o facto de que a linguagem oral ser pouco perceptível, e esta pode não ter a ver

com limitações auditivas, mas apresentar os mesmos efeitos práticos na sala de aula.

4.1.4.2.3. Aspetos comuns a várias limitações

Ao longo deste trabalho foram encontradas várias estratégias comuns a diversas limitações. Uma observação mais atenta indica que são princípios, categorias centrais, às quais se junta uma palavra conforme a circunstância. O exemplo mais simples é o termo dar mais tempo que está presente no quadro 26.

Quadro 26

Princípio Geral da Estratégia
Dar Mais Tempo

Mais tempo	Alunos	Resposta
		Testes
		Fazer trabalhos
		Pensar
		Tarefas
		Aprender
	Docentes	Entender o aluno
		Compreender
		Apoiar

Dar mais tempo essencialmente significa que “ é *um bocado lento para* “ (Entrevista 1 Parágrafo 62) realizar uma qualquer tarefa. O termo aplica-se quer a alunos, ligados a uma limitação, mas também aos docentes onde a essência é “...*por razões óbvias, requer muito tempo com ele.*” (Entrevista 31 Parágrafo 34), estes necessitam de dar mais do seu tempo e

atenção para estes alunos, algo que é uma das queixas de quem tem uma turma. Os exemplos já foram dados nas páginas anteriores e amplamente explicados no quadro que antecede, mas o que se pretende é explicitar um princípio ligado a uma estratégia, esta traduz-se no seguinte modo: A posse de uma qualquer limitação implica que, dependendo da sua natureza, demore mais tempo a um ou mais aspetos da vida escolar, expressar-se, fazer algo ou a aprender. No caso dos docentes com estes alunos estes necessitam de dar mais do seu tempo para comunicar, adaptar, para fazer e ensinar.

O segundo princípio, já foi enunciado, adaptar para fazer, dar mais tempo é uma forma de adaptação, enumerando alguns códigos, que o ilustram, testes adaptados, adequação do tempo, adaptar-se às dificuldades caso a caso, planeamento do trabalho segundo as dificuldades e adaptar para acompanhar.

A citação que melhor ilustra este princípio é a seguinte:

“a atenção especial reduzindo adaptando, obviamente, sem descurar o mínimo de conhecimentos que ela tinha que adquirir, também não os reduzindo ao limite, uma vez que me parecia que ela podia atingir o limite mais elevado do que , vou dizer assim, do que o simples 3, mas claro que tinha que ser adaptado em termos de tamanho em termos de o prolongamento do horário para os fazer, isso e depois a utilização de materiais já que eu fui fazendo, preparados para ela de forma a que ela, uma vez que a mobilidade era pouca, escrevesse menos mas sem descorar o conteúdo do conhecimento que tinha.” E.D.R. nº 26, p. 58

A análise desta frase indica os elementos conceptuais de adaptar para fazer, a primeira propriedade está nas potencialidades dos alunos, a segunda equacionar as suas limitações, depois as adaptações no tempo e nos materiais. O que equacionado como princípio ou estratégia geral, poder-se-á dizer que, adaptar para fazer é a disposição de meios e recursos utilizados na aprendizagem, dadas as potencialidades e limitações de um dado aluno.

A terceira estratégia universal é a aprendizagem de *cada um a seu ritmo*. Os códigos que lhes estão associados são a capacidade de aprendizagem e os problemas cognitivos. Uma outra ideia apresentada é que se está perante a principal preocupação dos docentes, a aprendizagem. O princípio que esta apresenta conjuga a categoria principal *aprendizagem cada um a seu ritmo* com as seguintes propriedades: (1) Noção que se progride aos poucos e (2) Problema cognitivo não é problema, apenas leva mais tempo a aprender.

Observe-se as citações mais importantes que se seguem:

“não quer dizer em todos os conteúdos programáticos ela consiga acompanhar com o mesmo ritmo, mas nota-se que efetivamente ela acompanha maioritariamente e bem os conteúdos. Claro está que ela onde tem as limitações é precisamente na parte laboratorial, portanto há determinadas questões, que ela tem efetivamente limitações na parte laboratorial em que é necessário o

esquematizar, fazer os esquemas, aí tem algumas dificuldades.” E.D.R. nº 22, p. 40

A afirmação representa a categoria central, de que *cada um aprende a seu ritmo*, a afirmação que se repete muito ao longo das entrevistas, mostra que as dificuldades de aprendizagem acontecem em campos específicos e por razões muito diferentes, no caso o reconhecimento que as limitações a nível da motricidade fina, faz com que as aquisições a nível da prática se tornem mais lentas, mas não quer dizer que estas não aconteçam.

“Quer dizer, são pequenas coisas de quem a viu no início do ano e a vê já a fazer isso, já é diferente.” E.D.R. nº 42, p. 34

A frase ilustra a propriedade *noção que se progride aos poucos*. A descrição corresponde a uma criança pouco autónoma, que com alguma ajuda e incentivo, vai fazendo pequenas aquisições. O conteúdo analítico, apresentado de uma forma mais abstrata, pode ser expresso nos resultados do investimento que os docentes fazem através de pequenas aquisições que, progressivamente, levam aos resultados maiores.

“(...) tento desenvolver as competências que ele me dá. (...) isso não é impedimento que ele não trabalhe e não chegue tão longe como os outros. Pode levar mais tempo, mas chega lá.” E.D.R. nº 40, p. 72

A propriedade *leva mais tempo a aprender*, é uma consequência quer das limitações quer das potencialidades. Observem-se os elementos que a compõem: O primeiro é que

se parte das competências de um qualquer aluno; o segundo é que as limitações presentes não são uma barreira; por último, a consequência destes dois elementos, o reconhecimento de uma potencialidade que permite ultrapassar uma limitação, mas que demora mais tempo.

A última, e quarta estratégia, é o *trabalhar para todos*. Mais que uma estratégia é um princípio, que está presente nas várias entrevistas. É uma questão complexa, nas quais importa mostrar os elementos centrais à categoria que lhe corresponde. O conteúdo conceptual apresentado, na categoria principal indica a natureza coletiva do trabalho do Docente do Ensino Regular.

A esta categoria importante, estão ligadas três propriedades também importantes: participação; não diferenciação; adaptar sem diferenciar demasiado.

A participação significa que trabalhar para todos significa que o aluno com necessidades educativas especiais, tem que estar incluído na turma, nas atividades que esta realiza. A seguinte citação apresenta as duas propriedades que lhe estão associadas:

“Que estratégias? É assim, eu tento meter o “Zé” o mais possível, entre os outros. Já sei que os outros vão dizer que o desenho do “Zé” não está tão evoluído como o deles, mas, para mim, é igual aos outros todos.” E.D.R. nº 40, p. 40

O termo estratégias é um código teórico omnipresente em toda a tese. Glasser (1978, p. 76), apresenta esta família

de código como *“The Strategy Family: Strategies, tactics, mechanism, managed, way, manipulation, manouvering, dealing with, handling, techniques, ploys, means, goals, arrangements, dominating, positioning.”*.

A primeira propriedade é fazer as mesmas coisas que os outros, na realidade não é bem assim, o código mais correto seria, adaptar as atividades ao aluno em concreto, no caso é pintar, mas existem várias situações em que as atividades têm de ser adaptadas, os testes, a necessidade de colocar o aluno mais perto da docente, ter material ampliado. O segundo ponto é a pouca importância dada aos resultados, mas sim ao ato da participação em si.

A segunda propriedade, é a não diferenciação, em que dois códigos estão ligados a este aspeto: diferenciar é prejudicar os outros e o princípio que lhe está associado surge perfeitamente expresso na afirmação, *“não vejo possibilidade de estar a trabalhar com a turma e os seus alunos, sem prejudicar a turma, ou parte da turma, sem prejudicar o grosso da turma.”* (Entrevista 7 parágrafo 46). Isto revela a dificuldade em conciliar a turma e casos particulares, em fazer diferenciação pedagógica.

A terceira propriedade pode ser anunciada como adaptar *sem diferenciar demasiado*: *“Precisa um bocado de mais de ajuda, mas é igual aos outros. Precisa de mais ajuda, mas é*

tratá-lo como os outros todos.” (Entrevista 40 parágrafo 68) e numa expressão mais longa:

“Claro que depois no meu relacionamento com ele e na transmissão de conhecimentos, eu depois tenho que adequar as estratégias e a minha linguagem. Mas dentro do grupo em si tento sempre integrar o aluno de maneira que ele não se sinta diferente” E.D.R. nº 43, p. 56

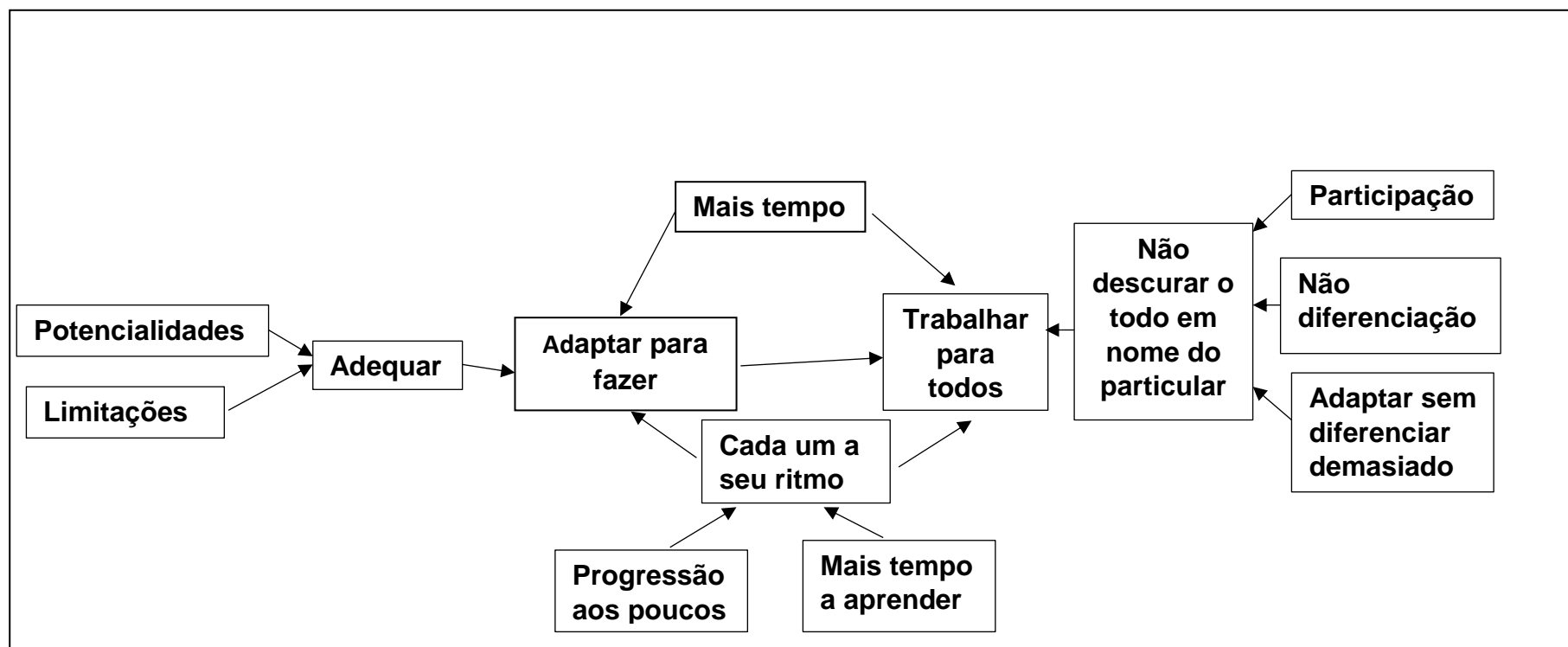
As afirmações indicam que a posse de uma limitação implica diferenciação pedagógica. Observa-se ao longo das entrevistas a necessidade de adaptar o ensino às limitações e potencialidades dos alunos de forma a que os alunos não se sintam diferentes.

Daí que se inicie uma síntese conceptual que na sua forma essencial se pode representar na figura 65 que se intitula como: Trabalhar para todos como forma de integração das estratégias universais. As duas grandes propriedades de trabalhar para todos, são simultaneamente, a necessidade adaptar estratégias e colocar as mesmas na estratégia comum a toda a turma.

4.1.4.2.4. Comparação das Estratégias de Ensino com a Literatura.

Desde o início, esta investigação, assenta em três pilares (Glasser, 2011): descobrir qual é a principal preocupação dos participantes, como estes a resolvem e qual é a categoria principal. As primeiras entrevistas revelaram que a principal preocupação está nas duas categorias intimamente

Figura 67
Trabalhar para Todos como Forma de
Integração das Estratégias Universais



interligadas, a dicotomia ensino/aprendizagem, no entanto, esta corresponde a uma inquietação que se aplica a toda a atividade do Docente do Ensino Regular. No sentido mais específico, a principal preocupação está em ensinar todos os alunos, ou seja encontrar estratégias de ensino para os alunos com Paralisia Cerebral e com necessidades educativas especiais dentro da estratégia geral aplicada a toda a turma.

A par deste código está uma outra preocupação, a autonomia. Facilmente se depreende, que há uma relação entre esta e a aprendizagem, o código autonomia intelectual (Entrevista 37 parágrafo 66) é um exemplo disso, mas também no sentido, das aprendizagens manuais ou práticas que impliquem estas (Entrevista 8 parágrafo 30). A afirmação de que maior autonomia motora, menor necessidade de atenção do docente, maior facilidade de aquisição de aprendizagens práticas, e isto é um investimento que se começa nos níveis mais básicos de ensino (Entrevista 33 parágrafo 30). A autonomia tem uma relação com o ensinar todos os alunos, porque quanto menos ajuda precisar o aluno mais próximo estará deste ideal, menos diferenças terá em relação aos restantes.

A pergunta de como resolvem os problemas ligados à sua principal preocupação diz respeito às estratégias no plural. A cada situação corresponde uma combinação de soluções, dentro de um dado contexto muito específico, por exemplo o

computador como solução para limitações de motricidade fina, como no caso da entrevista 29 parágrafo 48, primeiro tem acesso aos meios informáticos em segundo uma mão com alguma motricidade e terceiro a capacidade intelectual intacta. Noutros casos, ou faltam os meios ou não há estabilidade na motricidade para conseguir utilizar o computador.

Num quadro, onde cada solução para um problema, é única, não realizável, específica para uma solução comum é possível, em termos abstratos, encontrar elementos comuns, nomeadamente a forma como as estratégias foram construídas. Verifica-se que existe uma fórmula utilizada pela maioria dos participantes em que se observam os seguintes ingredientes:

- Uma ou mais limitações que podem ser parciais ou totais, e se forem parciais podem-se considerar como potencialidades;
- Uma ou mais potencialidades, parciais ou totais, mas que permitem compensar uma ou mais limitações;
- Um conjunto de recursos ao dispor do docente pessoais, profissionais, recursos humanos, materiais, sociais e familiares;
- A configuração de todos os recursos e meios, segundo a situação concreta tendo em conta o aluno, a sua família, a turma e o docente.

Cada um destes quatro elementos é em si muito complexo, mas no sentido restrito desta tese, as limitações e potencialidades fazem parte do mesmo momento inicial. A distinção é artificial porque uma potencialidade torna-se visível perante uma limitação. Por exemplo, nas entrevistas 14 e 36, o aluno não escreve, mas tem uma boa memória. A memória só é valorizada porque este não tem meios de registar o que ouve. Noutro caso a situação ainda é mais concreta, na entrevista 37, um caso em que uma mão tem alguma motricidade fina por um lado permite utilizar o computador, mas por outro cansa-se com muita facilidade, uma potencialidade e uma limitação.

Os recursos e meios ao dispor a questão das estratégias coloca-se ainda com mais premência, nos discursos. Verificamos que a questão das estratégias passa necessariamente pelo conhecimento da natureza do problema concreto para depois o diagnosticar. É de notar que as estratégias são condicionadas pelos recursos, a entrevista 24, apresenta um quadro em que o docente, passa para a residência dos alunos tarefas que seriam realizadas na sala de aula com dois pressupostos, uma família presente e meios informáticos ao dispor; a entrevista 32 vem mostrar que tal solução é incompatível com uma família complicada onde o aluno não tem meios informáticos que lhe deem autonomia.

Estes quatro elementos são compostos por aquilo que por transposição, Almeida & Pinto (1990) referem sobre a

distinção entre metodologias, métodos e técnicas, sentido que é um conjunto coerente para um dado fim, e que, no limite estão um conjunto de metodologias a opção por não utilizar estratégias especiais ou a necessidade de utilizar estratégias especiais em casos extremos, como a utilização de pares, a individualização do ensino e técnicas a adaptação de materiais ao aluno, a utilização de meios tecnológicos e manuais. Neste último ponto acentua-se a especificidade de cada uma das situações, o que leva à transposição do que se afirma em relação à técnica, perante situações concretas os meios têm que se adaptar ao aluno com Paralisia Cerebral em concreto, às suas potencialidades e limitações. Todas as técnicas e métodos referidos pelos entrevistados encontram-se ao nível substantivo, apenas a comparação com a literatura permite dar-lhes uma forma mais abstrata.

Importa listar os termos substantivos para fazer esta comparação com a literatura conforme se pode observar no quadro 27. Alguns correspondem a estratégias gerais, outras a situações mais concretas, e, se fossem colocados sob a forma de diagrama, com as ligações, verificar-se-ia que na base das estratégias estaria aquilo se designou por técnicas como: Adaptação de meios, adaptar para fazer; Colocar o aluno/a perto... à frente; utilização de meios audiovisuais, entre outros cuja aplicação varia conforme a atitude do docente na opção de individualizar ou não o seu ensino.

Quadro 27

Lista de Termos Substantivos Utilizados em Relação à Estratégias pelos Docentes do Ensino Regular

Adaptar sem diferenciar demasiado
Ausência de estratégias especiais
Trabalhar para todos os alunos
Ensinar favorecer o todo
Estratégia fora da sala de aula em casa
Estratégia fora da sala de aula na escola
Utilização de meios informáticos
Ensino individualizado
Cada um aprende a seu ritmo
Trabalhar o gosto de ir para escola
Trabalhar a segurança pessoal
Colocar o aluno/a perto... à frente
Utilização de meios audiovisuais
Adaptação de meios, adaptar para fazer, mais tempo....
Adaptações harmonizadas com o todo
Adaptações curriculares
Estratégia da oralidade
Trabalho com os pares
Comunicação por familiaridade, calma, orientada para objetivos
Comunicação por gestos e sons, dar significado a movimentos
Utilização de imagens

A comparação entre as estratégias, presentes a substantivamente, com a literatura, leva ao que designamos pela produção de uma codificação teórica, aumentando o grau de abstração dos dados (Glasser, 2007) e a pergunta é qual é a categoria principal que organiza as restantes? A resposta evidenciou-se logo a partir das primeiras entrevistas. Estava nas estratégias de ensino/aprendizagem. Num segundo momento, com o avanço das entrevistas, tornou-se evidente que a preocupação não estava no ensino/aprendizagem dos

alunos com Paralisia Cerebral, mas sim fazer com que as estratégias de ensino/aprendizagem estivessem incluídas nas estratégias gerais da turma.

A categoria central é, então, as estratégias de ensino/aprendizagem do aluno com Paralisia Cerebral na dinâmica da turma. Esta categoria nasce do confronto com a literatura na sua forma substantiva e o termo mais próximo é o *trabalhar para todos*, com duas ideias a estratégia utilizada para aquele caso particular tem que estar integrada na turma e que a mesma pode ser utilizada em benefício para todos, por exemplo a utilização de imagens (Entrevista 24) facilita a compreensão de conceitos independentemente do aluno. No entanto esta explicação é mais complexa. O Docente do Ensino Regular realiza um trabalho orientado para a generalidade dos alunos, nas entrevistas destacam-se dificuldades dos docentes em conciliar turmas grandes e complicadas com casos que necessitem de mais atenção (Entrevista 6 parágrafo 25). Nos casos de sucesso a estratégia utilizada consistiu em utilizar a colaboração dos colegas de carteira (Entrevista 33 parágrafo 76).

O que diz a literatura comparando-a neste ponto? Os tratados internacionais desde a Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948 (Stubbs, 2008) e em muitos outros que se seguiram alargaram a escola para todos, abrindo o acesso à educação aqueles que estavam tradicionalmente

excluídos, nomeadamente grupos étnicos, mulheres, situações de carência económica e portadores de deficiência. A Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), cria as bases de uma escola para todos, sendo que estas têm que criar condições para que o ensino esteja acessível a todos. Ainscow & Dyson (2006), falam da inclusão, como um todo, abrangendo toda a comunidade escolar o que inclui a turma. O docente do Ensino Regular, tem que encontrar estratégias, para chegar a uma variedade de alunos de origens sociais diferentes, culturas, e com necessidades educativas especiais de diferentes naturezas. O problema que se coloca aos docentes está em encontrar uma estratégia que simultaneamente tenha uma unidade e abarque a diversidade de situações.

A natureza coletiva do ensino é evidente. O docente tem que ter estratégias para toda a turma (Vieira. & Vieira, 2005) criando momentos de aprendizagem, discussão e pensamento crítico. Na sala de aula o docente está sempre a comunicar, interagir, onde tem que monitorizar todos e cada um e gerir conflitos (Vieira, 2005) e a natureza coletiva aqui apresentada é reforçada por Estrela (1990) com a observação de classes onde além da atitude do professor, estão presentes as relações entre alunos, aluno/ docente, o tipo de comunicação e a disposição da sala de aula. O resumo destas breves contribuições vem ao encontro das afirmações dos entrevistados.

O problema omnipresente está em conciliar o ensino coletivo com as necessidades dos alunos com Paralisia Cerebral e por arrasto, todos os que necessitem de mais atenção. Uma ideia presente na literatura, e também nos dados, é que quando se tem um aluno ou mais com necessidades educativas especiais, no mínimo, é sempre necessário fazer pequenas adaptações. Os entrevistados realizaram duas distinções muito claras, o aluno normal, aquele que aprende e comunica oralmente logo não são necessárias grandes adaptações e o aluno diferente que não se expressa oralmente e apresenta problemas cognitivos implicando uma maior atenção e uma interferência no funcionamento da turma.

Os dois termos atrás referidos indicam que quanto maior for o grau da limitação, maior será a incidência na sala de aula, especialmente se a cognição e comunicação oral estiverem comprometidas. Independentemente da forma e grau de limitação as estratégias utilizadas são transversais às situações, e entre estas são o dar mais tempo, adaptar para fazer, a utilização dos pares, trabalhar para todos, a utilização de meios informáticos, todos com uma correspondência na literatura, o que não é de estranhar, dada a formação académica dos docentes apresentados nos dados, como indicada na literatura por Nóvoa (1999), como incluindo um

conjunto de competências académicas, acompanhadas do dever de formação contínua.

Os termos encontrados na literatura são adaptações curriculares (Correia & Rodrigues, 1999), pedagogia diferenciada, diferenciação, individualização do currículo, escolaridade sem graus (Perrenoud, 2000), ensino diferenciado, atividades de pequeno grupo (Tomlinson, 2008), grupos de ensino flexíveis (Heacox, 2006), aprendizagem em cooperação (Correia, Martins, Santos, & Ferreira, 2003), flexibilidade curricular, diferenciação pedagógica, adaptações curriculares individualizadas, e currículos especiais (Madureira & Leite, 2003). Os termos apresentados, são apenas uma amostra presente numa vasta literatura, no campo da pedagogia e das necessidades educativas especiais. Importa fazer a sua comparação com a codificação do estudo.

O dar mais tempo, expressa duas propriedades, com um elemento comum, a posse de uma limitação de uma qualquer natureza, leva a que tarefas e aprendizagens ligadas à mesma demoram mais tempo a fazer e a adquirir. A propriedade na perspetiva do que ensina é que necessita de dedicar mais tempo ao aluno e a adaptar o ensino às especificidades de cada caso. A propriedade no sentido mais do que aprende é que demora mais tempo para aprender.

O que indica a literatura? Madureira & Leite (2003, pp. 107 – 117) apresentam sete níveis de adaptação curricular,

entre estas as estratégias e atividades e a estruturação do tempo. Numa correspondência com a primeira propriedade, reconhece-se a necessidade de diversificar as atividades. Nas entrevistas, como no caso da entrevista 32, o reconhecimento que não consegue tempo para o aluno com Paralisia Cerebral, o que significa que tal exige um esforço extra. Na segunda, as modificações a nível temporal, que nas entrevistas corresponde à necessidade de dar mais tempo para ler, escrever, fazer as tarefas e nas aprendizagens. Na comparação entre conteúdo das autoras, com os dados há uma correspondência completa. A noção que fica das entrevistas, o dar mais tempo é uma prática usual dos docentes, mas também uma das dificuldades.

O termo *adaptar para fazer*, corresponde ao termo adaptações curriculares. Nooteens & Debeurme (2010, pp. 134) com base em Friend & Bursuck (1999) referem que as adaptações têm quatro componentes: a organização da turma; o agrupamento dos alunos; os materiais/métodos; e as estratégias de ensino/aprendizagem. As adaptações incluem todos os níveis atrás indicados e aspetos da vida escolar, usualmente, denominados por inclusão.

A questão da distinção entre adaptar e adaptar no sentido de estratégia, na literatura, passa pelo conceito de estratégias de ensino. Vieira & Vieira (2005), sintetizaram-no como a disposição de atividades no tempo e contexto da sala de aula destinadas à aquisição de competências, interiorização

de conhecimentos e desenvolvimento do pensamento crítico, tendo como ideia central que não basta adquirir conhecimentos, é preciso posicionar-se perante o mesmo e ter uma atitude crítica.

No caso em apreço, uma estratégia no sentido de uma adaptação será seguir a proposta de Noorteens & Debeurme (2010, p. 137), onde se apresenta um bom exemplo de que uma adaptação específica ao aluno com dificuldades de aprendizagem faz parte das adaptações gerais ao grupo, incluído no ambiente da classe. Não se está a discutir este modelo de adaptação das práticas de ensino, mas sim fazer a distinção entre uma simples adaptação sem ter em conta as características do aluno de uma adaptação que envolve fazer diferente e uma estratégia para o aluno no contexto da turma.

A utilização de pares é uma das estratégias mais utilizadas pelos docentes, na sua forma mais substantiva. São utilizados em várias atividades, a entrevista 33, o colega de carteira acompanha o aluno com Paralisia Cerebral, e ajuda-o em tudo, na impossibilidade do docente acompanhar o mesmo permanentemente. Longe de ser uma mera adaptação, nesta tarefa, está incluída toda a turma que neste processo consolida conhecimentos. A entrevista 34 indica que não é preciso pedir a colaboração, as crianças e os jovens fazem-no por si, e a entrevista 4 indica que os colegas monitorizam os movimentos involuntários do colega e em caso de necessidade intervêm e

entre muitas outras, os colegas ajudam o docente a interpretar o que o aluno diz. Neste conjunto de atividades que os alunos monitorizam, ajudam e colaboram nas estratégias de ensino de colegas com Paralisia Cerebral verifica-se a diferença entre uma atividade espontânea e uma atividade integrada na estratégia da turma. A afirmação é que a sensibilidade dos alunos para a deficiência é um recurso ao ensino dos docentes.

Na literatura Noorteens & Debeurme (2010, p. 137) também se referem ao agrupamento dos alunos, à organização da sala de aula em pequenos grupos, a grupos de cooperação, díades, tutoria por um par e ao ensino individual. Os entrevistados apresentam elementos como trabalho em grupo, grupos de cooperação, díades e tutorias são sinónimos e o ensino individual. É necessário comparar com o que vem na literatura, sendo que se deve ter a noção que os mesmos termos não são totalmente coincidentes.

O trabalho em grupo, não surge com muitas referências nas entrevistas destacam-se duas: Na entrevista 35, o docente reconhece que devido à continuidade pedagógica dos alunos por vários anos formam-se grupos naturais, que o docente utiliza nas suas estratégias; Na entrevista 43, a única referência direta a esta estratégia na sala de aula, consiste na colocação do aluno em grupos ou em pares. Os elementos presentes ao longo das entrevistas indicam a existência de grupos naturais, não formalizados que, por si ajudam o aluno e

os docentes quando este não consegue dar conta de tudo o que acontece na sala de aula.

Gremion & Matthey (2001), indicam que o trabalho de grupo é uma estratégia utilizada no ensino em geral. É um método ativo, com o centro no sujeito que aprende, numa construção que dá autonomia ao indivíduo nas trocas com o grupo e com a classe. No sentido deste estudo, esta é uma estratégia que é utilizada para resolver situações problema, onde em grupo os alunos se ajudam mutuamente nas suas dificuldades consolidando conhecimentos e competências de todos. Além das vantagens na aprendizagem, tal permite a expressão individual e dar um sentido ao trabalho na turma.

Muito do trabalho dos docentes com alunos com Paralisia Cerebral passa pela utilização dos colegas de carteira.

Nesta perspetiva importa explorar o outro termo. A utilização de pares pode estar associada a tutoria (Baudrit, 2010), quando uma díade de alunos se alterna em torno de um exercício escolar, a troca permite a livre expressão, sem a imposição dos docentes. Nas entrevistas, demonstra-se que existe trabalho de pares, sendo que no caso da Paralisia Cerebral são raros os casos em que se pode falar quer em tutoria quer no trabalho de pares tendo em conta conteúdos letivos. A citação que revela este problema e o resolve é a seguinte:

“Uma criança com necessidades educativas especiais como a “Ana” precisa de ter apoio todos os dias. Apoio, mas não é apoio, é um apoio sistemático, um apoio dum pessoa só para ela. E um professor que esteja dentro da sala de aula não consegue dar esse apoio a uma criança” E.D.R. nº 39, p. 57

O problema, que se coloca está na falta de recursos humanos, e alguns alunos necessitam de um apoio permanente.

“Para uma criança deste tipo, eu tenho que ter, para já, uma pessoa que esteja a trabalhar com esta criança tem que ter uma redução de turma, o que infelizmente, hoje em dia, isso não acontece. Depois precisa dum professora do Ensino Especial, quase a tempo inteiro, o que também não acontece. Precisa dum acompanhamento dum auxiliar, que as crianças são limitadas e elas não se conseguem deslocar, e não conseguem fazer determinadas coisas.” E.D.R. nº 39, p. 42

Esta é outra citação da mesma entrevista, que vem indiretamente, resolver problema apresentado, que é: Como acompanhar alunos que necessitam de assistência a tempo inteiro na sala de aula? A questão vai além das estratégias de ensino, passa por aspetos básicos da vida. Na afirmação que antecede, apresentam-se os critérios, para ter uma criança com Paralisia Cerebral com alguma gravidade, é ter uma turma reduzida para ter tempo para lhe dar atenção, uma docente da Educação Especial a quase tempo inteiro e o acompanhamento de uma auxiliar. Interpretando as

afirmações, vão para soluções onde preferencialmente se coloca a utilização de técnicos.

A entrevista 16, assim como outras, revelam a falta de recursos humanos no sistema escolar. Os colegas de turma suprimem essas falhas fazendo o trabalho que cabia à auxiliar e em parte de um docente da Educação Especial. As estratégias apresentadas, quer do trabalho em grupo, quer de pares são exemplos disso.

Ao longo das entrevistas, questionou-se que tipo de conceito estaria presente em relação às estratégias envolvendo o agrupamento dos alunos quer por pares quer por grupos. Poucos docentes apresentam referências claras a uma organização e planeamento das atividades. Tudo é muito natural, espontâneo, pelo que procurando o termo mais apropriado, e encontrado em comparação com a literatura, se chegou ao termo *colaboração*.

Mas o que é colaboração? Moreillon (2007, p. 3) citando Friens & Cook³⁶ (1996, p. 6) refere-a como “*a interação direta entre duas ou mais partes iguais empenhadas na tomada de decisões do como e o que fazer para atingir um fim comum*”. Fica claro que em comum com o trabalho de pares e de grupo é necessário planeamento, distribuição de tarefas e a preparação de todas as partes para as tarefas a realizar.

³⁶Friens, M. & Linne C. (1996). *Collaboration skills for professionals (2nd Ed.)* White Plains, N.Y: Longman.

Mas qual é a essência da colaboração em termos escolares? Para Moreillon (2007) utilizando Barth³⁷ (2006) e muitos outros autores, o termo *colaboração* ultrapassa a turma, envolve toda a escola, docente, família e alunos. Também implica as trocas, feitas entre iguais, onde são criadas uma linguagem e práticas comuns, onde todos são responsabilizados pelos resultados. Interpretando e sintetizando a ideia central da contribuição desta autora a palavra é aprendizagem entre todos os atores de uma escola.

As entrevistas revelam, neste sentido que há uma colaboração, entre docentes e alunos, mas como se demonstrou anteriormente, de uma forma natural estruturada apenas pelos conteúdos lecionados. Há uma preocupação de manter o aluno com Paralisia Cerebral sempre acompanhado e monitorizado, não apenas para as situações de aprendizagem, mas para as necessidades que este possa apresentar como por exemplo (Entrevista 6) pegar no livro e mudar as páginas para que este possa ler, resolver problemas de comunicação num aluno sem linguagem oral (Entrevista 34), colegas explicarem numa linguagem mais acessível conteúdos na sala de aula (Entrevista 33), corrigir a postura e ajudar nas deslocções (Entrevista 34), entre outros. São, na maior parte casos, envolvendo quer pouco planeamento quer estruturação.

³⁷ Barth, R. S. (2006). *Improving relationships, within the schoolhouse. Educational Leadership* 63 (6): 9 – 13.

Aproveita-se a naturalidade da situação que toma forma por si mesma, o aluno que acompanha o colega e o conhece, e mais facilmente o compreende, a turma que acompanha o aluno que age por si mesma.

Surge agora a questão da utilização de meios técnicos nas estratégias dos docentes. Na comparação dos dados com a literatura revela-se que se trata da utilização de técnicas tecnológicas e não tecnológicas. A fundamentação desta opção está no código “Não utiliza a tecnologia”, por quatro razões: Ausência de meios tecnológicos, preferência dos meios tradicionais, não tem competências e disciplina não utiliza tecnologia. A escassez de meios tecnológicos, assim como a opção de não os utilizar por um motivo ou outro significa que se utilizam estratégias não tecnológicas, como por exemplo na entrevista 31 o bater para dizer sim ou não, e a utilização de cartões como forma de escolha e resposta, a ampliação de texto como na entrevista 1.

Por estratégias não tecnológicas, quer-se dizer a utilização de meios não informáticos, por exemplo a utilização de imagens. Na literatura, este mesmo aspeto surge de uma forma clara. Não é o meio, mas a estratégia que lhe dá forma. Na literatura a preferência passou pela utilização de artigos mais próximos da área substantiva que ilustrassem este princípio encontrado nas entrevistas. Os autores Rosas, Perez-Salas & Olguin (2010), apresentam a forma como as TIC, foram

utilizadas numa escola do Chile em crianças e jovens com Paralisia Cerebral com apoio da Educação Especial. Além de todo o planeamento que esta atividade requer, nomeadamente todas as adaptações do espaço físico, mobiliário e instrumentos o que ressalta é a utilização do ensino colaborativo que envolve toda a escola, docentes do Ensino Regular, da Educação Especial e os alunos. Esta forma de ensinar, integra todos elementos e práticas utilizadas.

Em termos de leituras e mesmo nos dados estão presentes dois termos técnica e tecnologia. A técnica segundo Segrestin (2005) fazendo uma síntese de vários autores com base em Braudel³⁸ (1979) indica que na base está uma variedade de utensílios utilizados pelos homens, acrescenta a estas que são aplicações organizadas. Centrando a questão na indústria entram a ligação entre produtividade, standardização e racionalização de procedimentos. Utilizando Ellul³⁹ (1997), indica que a técnica é uma expressão dos valores sociais. Por ultimar utilizado uma perspetiva mais próxima com uma base construtivista as técnicas e a sua utilização dependem dos utilizadores assim como das suas contingências. O ser humano não se limita a utilizar as técnicas estas são práticas interiorizadas. Passando para os dados, verifica-se que as técnicas utilizadas na educação, como o ensino individualizado,

³⁸ Braudel, F. (1979). *Civilisation matérielle, économie et capitalisme*. Paris: Colin.

³⁹ Ellul, J. (1997). *Le Système technicien*. Paris: Calmann-Levy.

cooperativo, utilização de pares, entre outros têm uma expressão diferente do que vem prescrito na literatura, sendo práticas menos organizadas, mais intuitivas e muito específicas.

A tecnologia está indissociada da técnica Cresswell (1991, p. 698), que é definida como:

“...l'étude des activités entreprises par les hommes pour acquérir et transformer des éléments organiques et inorganiques du monde naturel. Cés activités comprennent aussi bien les savoir-faire que les gestes et les outils et s'agecent en des reports qui sont simultanément techniques et sociaux.”

O mesmo autor distingue três níveis: O primeiro, são as matérias-primas, utensílios, gestos o saber-fazer, os processos utilizados; as atividades de grupo ligadas a essa tecnologia. Quando se fala em termos de adaptações quer de materiais quer a nível informático não as podemos separar da realidade onde se aplicam, a sua disponibilidade, a formação para as utilizar, as características da turma, e do aluno com Paralisia Cerebral. A afirmação que está presente nos dados, assim como na prática é a distinção entre equipamentos e a sua utilização ou não utilização.

Os dois termos, técnica e tecnologia, foram utilizados para recolocar as questões quer em torno do conceito central quer no problema que é colocado pelos participantes. Revelam que a resposta não está nas tecnologias e técnicas utilizadas,

mas sim nas crenças, valores e contexto social onde estas se integram e que lhes dão forma.

Há que confrontar o que diz a literatura com os dados. O problema central que está nos dados é a dificuldade em acompanhar os alunos com PC dentro da sala de aula. Resumindo, os argumentos principais: turmas grandes, indisciplinadas e heterogéneas; a opção por um ensino tradicional, expositivo; uma questão de formação transversal ao problema da deficiência. Na literatura, evidencia-se que o problema teórico, metodológico e prático, a dificuldade em diferenciar o ensino, Perrenoud (2000, p. 9), se relaciona com o ideal do ensino tradicional que corresponde à maior parte das opções dos docentes do Ensino Regular entrevistados e que é *“Desenvolver uma “educação sob medida”, conforme a fórmula de Claparède⁴⁰ (1973), é o sonho de todos aqueles que acham um absurdo ensinar a mesma coisa no mesmo momento, com os mesmos métodos, a alunos muito diferentes”*. O ideal da maior parte dos participantes das entrevistas corresponde às cinco palavras-chave *educação sob medida, mesma coisa, mesmo momento, mesmos métodos*. O mesmo autor refere a tentativa e o ideal de uniformizar as turmas por tipos de alunos, como forma de lidar com a diferença. Também nas entrevistas, está presente a preferência por turmas homogéneas.

⁴⁰ Claparede, E. (1973). *L'éducation fonctionnelle*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé

Ter na turma um aluno com necessidades educativas especiais, no caso, Paralisia Cerebral, que necessite quer de adaptações materiais quer da utilização de meios tecnológicos implica diferenciar. É neste registo que se podem incluir as dificuldades dos docentes. Uma ideia central apresentada é qualquer que seja a estratégia tem que estar incluída na sala de aula com três propriedades, a preocupação de inclusão com o código adaptar sem diferenciar demasiado, a não diferenciação devido às dificuldades dos docentes e mesmo por opção dos mesmos, e por último que as estratégias utilizadas devem beneficiar todos.

O que é a individualização e diferenciação pedagógica na sua forma prática? Segundo Perrenoud (2000) é uma resposta contextualizada através de um conhecimento adquirido, que por ser específico, não pode ser generalizado; implica diversificar tarefas tendo em conta a orientação para a resolução de problemas; uma atitude construtivista no ensino e aprendizagem não como um saber acabado; o ensino tem em conta a história pessoal dos alunos, com as suas aspirações; é um trabalho orientado por objetivos; e uma abertura à ambiguidade porque o saber é fruto da reflexão e construção de competências.

A primeira propriedade, encontra-se facilmente exemplificada na utilização de meios audiovisuais, na entrevista 34 parágrafo 45 “*mas tentamos sempre projetar as*

imagens do quadro interativo. Ele é colocado sempre de frente para estar mais perto de nós e também". Duas observações impõem-se, a primeira é que o quadro interativo é um meio ao dispor de todos alunos, a estratégia está no conteúdo e disposição espacial do aluno na sala de aula, outra tecnologia o videoprojector na entrevista 24 que repete o mesmo argumento, mas acrescenta que a utilização de imagens é útil para todos, não apenas para o caso.

A segunda propriedade é mais específica, dirige-se a todos os alunos com necessidades educativas especiais, são de facto meios comuns e transversais a alunos com Paralisia Cerebral. O exemplo desta propriedade, é o computador, a entrevista 20 indica que este serve para projetar imagens, a 23 para escrever, a 41 como forma de jogar para desenvolver competências e entre outras, na 44 como instrumento que melhora a motricidade permitindo entre outras coisas pintar. O computador é o exemplo mais claro de uma variedade de utilização no campo das necessidades educativas especiais.

A terceira propriedade são os meios utilizados para limitações específicas. Nas entrevistas estão alguns exemplos de meios específicos, para situações concretas, na entrevista 29, há a indicação do joystick e na 29 para um rato adaptado, para problemas, de motricidade fina, outros casos na utilização do computador não necessitam desta especificidade, mas ainda mais claro, é caso da entrevista 8 a qual denota a falta

de um ponteiro para quem não tem qualquer motricidade fina e na entrevista 12 o *Grid* que não está disponível por o computador estar avariado.

Neste campo importa que, com exceção dos que não usam meios tecnológicos porque têm uma atitude mais tradicional, são reconhecidas as vantagens da utilização destes meios, nomeadamente o agilizar da escrita, nas entrevistas 33 e 39, permite uma maior autonomia ao aluno com Paralisia Cerebral nas entrevistas 20 e 37, as novas tecnologias são motivadoras para a aprendizagem 41 e 43, e entre outras a tecnologia de reconhecimento de voz permite a leitura e a escrita na entrevista 36. O problema apresentado é que neste sentido há uma escassez de meios que torna esta noção em alguns casos teórica.

Numa abordagem teórica, trata-se a tecnologia como artefactos (Hammersley & Aktinson, 2007, pp. 133 – 137) os quais são mais que meros objetos, estão dispostos no espaço, têm um significado e são fonte de conhecimentos, relações e trocas sociais e culturais.

Nas entrevistas, encontram-se várias atitudes, em relação à utilização da tecnologia. A primeira e principal é que a tecnologia só por si não é uma solução, há que verificar as características do aluno. Uma segunda questão coloca-se na disponibilidade de meios, poucos na sala de aula, o reconhecimento que fora da escola a situação não é diferente,

a falta de formação dos docentes e o preço dos equipamentos. Um terceiro elemento coloca a questão em torno de uma estratégia tradicional ou disciplinas onde a tecnologia não é utilizada. O quarto elemento importante é que as tecnologias, nomeadamente os meios audiovisuais e informáticos, são utilizados sempre enquadrados no contexto e estratégias da sala de aula. Pode afirmar-se que para a maior parte dos entrevistados a utilização de tecnologias é um meio útil, mas sempre enquadrado num quadro de escassez de meios.

Uma das formas que esta investigadora procurou para resolver o problema da forma mais abstrata e conceptual, foi recorrer à hermenêutica (Wernet, 2014), voltar à essência e significado que os entrevistados têm em relação à tecnologia.

Na sua forma mais simples e despida de toda a ambiguidade, os meios utilizados quer manuais quer de natureza informática correspondem a ferramentas que são extensões do aluno face a uma limitação permitindo a este ultrapassá-la. Este é um dos poucos aspetos em que se pode encontrar relações causais (Strauss & Corbin, 1990) condições, fenómenos, contexto, condições de intervenção, interação, estratégias e consequências. No caso concreto, as soluções para uma limitação concreta, onde estão envolvidos recursos e saberes diversos com um fim concreto, para as quais não apresentam grandes explicações ou desenvolvimentos, revelando uma relação instrumental.

O parágrafo anterior está bem ilustrado no quadro 28, composto por quatro campos: a entrevista; a natureza da limitação; o meio; e o efeito esperado. A expressão mais abstrata, indica uma relação utilitarista, causal, na base da qual está um problema uma limitação que tem que ser contornada por uma solução que recorra quer a meios manuais quer a informáticos.

O que diz a literatura? A escolha entre as diversas fontes teria de corresponder ao conceito que fosse abrangente juntando meios tecnológicos e não tecnológicos. Sobre a questão da tecnologia utilizada ao serviço da educação, Ruivo & Mesquita (2013) indicam que na sociedade do conhecimento e globalizada, as Tecnologias da Informação e Comunicação, estão omnipresentes e o não acesso a estes meios torna-se uma forma de exclusão. A escola não é uma exceção, quer docentes quer alunos estão familiarizados com estes meios. Os mesmos autores com base em Ruivo⁴¹ (2006) indicam que cabe à escola preparar os alunos, dando-lhes ferramentas para enfrentar a sociedade do conhecimento, social e profissionalmente. Torna-se evidente que estes meios apresentam vantagens quando utilizados nas aprendizagens para todos os alunos.

⁴¹ Ruivo, J. (2006). Contextos de Aprendizagem na Sociedade do Conhecimento. In *Contextos de Aprendizagem para uma Sociedade do Conhecimento*(pp. 95 – 102). Castelo Branco: RGV Editores.

Quadro 28
Meios Tecnológicos e Não Tecnológicos como
Extensão dos Sentidos, Comunicação e Motricidade
Segundo os Docentes do Ensino Regular

Entrevista	Limitação	Meio	Efeito
3	Visual	Quadro interativo	Ampliar para ler, uma extensão da visão
4, 9	Visual/Motora	Fotocópia	Ampliação com adaptação de exercícios, uma extensão da visão.
5	Motora	PowerPoint	Estudar/acompanhar a aula porque não consegue mudar uma página, uma extensão da mão.
8	Motricidade fina	Computador, teclado e ponteiro.	Substituição da mão.
9	Motora	Aparafusar cadeira ao chão	Lidar com instabilidade de movimentos.
10	Visual/motora	Computador	Ler, extensão das mãos e da visão.
13	Motora	Retroprojektor	Substituição de livro e manuais – Extensão dos olhos e mãos.
14, 15	Motora	Computador	Acesso à informação ao mesmo tempo que os outros - Extensão dos olhos e mãos.

Continuação

Quadro 28
Meios Tecnológicos e Não Tecnológicos como
Extensão dos Sentidos, Comunicação e Motricidade
Segundo os Docentes do Ensino Regular

Entrevista	Limitação	Meio	Efeito
20, 25, 26	Motora/ Comunicação oral	Computador	Comunicação escrita – Extensão das mãos
27, 30	Motora	Joystick	Manusear computador – Extensão das mãos.
31	Comunicação	Cartão	Bater cartão para indicar escolha – Extensão da voz, substituição do som.
34	Comunicação	Touch Screen	Facilidade na comunicação - Extensão da mão e voz.
39	Motricidade fina	Computador	Aprendizagem a ler e escrever – Extensão da mão
41	Relacional	Computador	Estabelecer relações e motivação – Extensão Intelectual
42	Motora/auditiva	Computador, rato, tesoura e cartão	Desenvolvimento motor, comunicação, intelectual – Extensão das mãos e intelectual.

No caso da inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, a literatura revela e acompanha o que os dados revelaram em relação à tecnologia. A contribuição muito próxima da realidade estudada é a de David Rodrigues (2013), que refere que as TIC são instrumentos flexíveis, permitem formas de apresentação de conteúdos variados, incentivam a comunicação entre alunos, permitem armazenar, aceder e trocar informação, são sistemas que podem permitir a comunicação levando à inclusão. As vantagens e flexibilidade apresentadas estão dependentes dos modos de ensino e aprendizagem, numa abordagem do ensino tradicional ou de uma abordagem pelo trabalho cooperativo e em grupo. Mais uma vez a comparação dos dados coincide com esta leitura. Observa-se a falta de meios com a falta de acesso à informação e a falta de formação para utilização dos meios leva à opção clara pelo ensino tradicional. O problema e a construção conceptual não estão nos instrumentos, mas nas estratégias de ensino/aprendizagem.

Em termos conceptuais o conceito que está mais próximo de uma abordagem que não reduza a tecnologia a equipamentos de natureza eletrónica ou informática, mas que abranja também outros meios materiais nomeadamente, o suporte em papel cartão entre outros. Esse conceito, o de tecnologias de apoio, é definido por Encarnação, Azevedo & Londral (2015, p. 18) como “...*qualquer dispositivo,*

equipamento ou sistema – adquirido comercialmente, modificado ou personalizado – usado para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais de um indivíduo com deficiência”. Os mesmos autores apresentam as mesmas propriedades reveladas nas entrevistas com base em várias contribuições da literatura: com base em Azevedo, Féria, Nunes da Ponte, Wann & Recellado⁴² (1994) indicam que as tecnologias procuram aproximar as capacidades ao que lhe é exigido; Cowan & Turner-Smith⁴³ (1999) referem-se a todo o dispositivo que facilita ou permite realizar tarefas que de outro modo não se conseguiriam fazer; Cook & Polgar⁴⁴ (2008) indicam que as tecnologias de apoio existem em torno de um contexto concreto, integrado numa estratégia, tendo em conta as capacidades e as necessidades. Fazendo a síntese, das ideias de Encarnação, Azevedo & Londral (2015) fica a noção que tudo pode estar incluído no conceito de tecnologia de apoio, que também implicam planeamento, diagnóstico e avaliação da situação para tomar decisões e agir. A nível da comunicação, entra-se no campo da Comunicação Aumentativa e Alternativa.

⁴² Azevedo, L., Féria, H. Nunes da Ponte, M., Wann, E., & Recellado, Z. (1994). *HEART Report – Line E E3.2 European Curricula in Rehabilitation Technology Training*. EUROPEAN COMMISSION DG XIII, Telematics Applications Programme, Disable and Elderly Sector.

⁴³ Cowan, D. & Turner-Smith, A. (1999). The Models: Assistive Technology. In R. C. Care. *With Respect to Old Age – Research Volume 2*. London: Stationery Office.

⁴⁴ Cook, A. M. & Polgar, J. M. (2008). *Cook & Hussey's Assistive Technologies: Principles and Practice* (3ª Ed.). Philadelphia, PA: Elsevier Inc.

Nota-se a ausência de *Comunicação que aumente ou suplemente fala*. (Ferreira, Ponte & Azevedo 1999, p. 21). É óbvio que estão presentes as técnicas de conhecimento com base na comunicação por expressão ou gestos.

Os autores utilizando Lloyds & Karlan⁴⁵ (1984), classificam os sistemas de sem ajuda e com ajuda. Nos primeiros utiliza-se o corpo e as capacidades naturais para se expressar, por exemplo a língua gestual; nos segundos usa-se o recurso a símbolos com base num suporte técnico que pode passar por objetos físicos e imagens que podem ou não implicar meios informáticos. Tetzchener & Martinser (2000) distinguem entre tecnologias de apoio tradicionais e alta tecnologia. Estes definem tecnologias de apoio tradicionais como “... são em geral, tabelas ou tabuleiros com letras, palavras, signos gráficos ou fotografias” e alta tecnologia “baseiam-se em dispositivos que utilizam a tecnologia dos computadores”. Os autores indicam que os princípios utilizados em ambos são iguais, o varrimento para fazer uma seleção ou escolha. No caso concreto, há uma opção pelos métodos tradicionais, pela falta de meios, que apenas alguns possuem, e uma organização natural, a qual indiretamente, tem justificação pela falta de formação neste campo. Aprende-se pela experiência, observação e autoformação, na medida do que é necessário. O

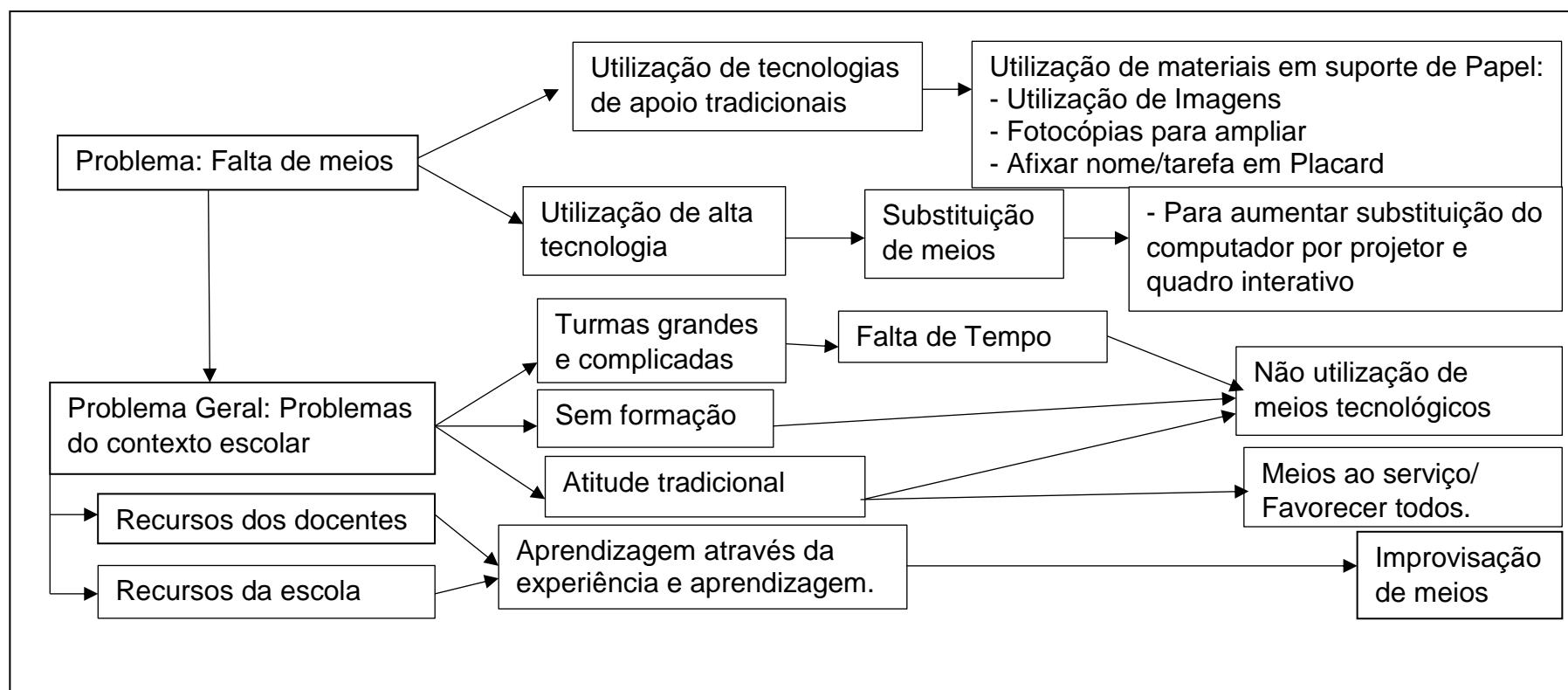
⁴⁵ Lloyd, L. & Karlan, G. (1984). Nonspeech communication symbols and systems: Where have you been and where are you going?. *Journal of speche and Hearing Research*: 595 - 600

que indica a utilização da tecnologia é que esta implica também investimento, planeamento e soluções individualizadas, mais tempo e atenção ao aluno em particular.

O desafio que se coloca em termos teóricos na utilização da tecnologia em estratégias de ensino e aprendizagem está no contraste da simplicidade da teoria substantiva perante a complexidade e variedade das abordagens teóricas existentes. Um outro aspeto é que dificilmente se consegue separar a problemática dos elementos analíticos e conceptuais. É importante apresentar uma figura final, com o conjunto dos conceitos assim como dos problemas que lhes estão associados.

A figura 68 mostra um quadro de escassez de meios e pouca formação na utilização de tecnologias de apoio. No campo específico do ensino aprendizagem não adaptam improvisam, sendo que estas são estruturadas pelo conhecimento dos alunos e recursos que têm ao seu dispor. A falta de alta tecnologia, que traduzindo, nos casos mais graves implica a utilização de adaptações e nos meios a nível material em meios manuais como utilização de cartões e fotocópias. Os meios tecnológicos e a sua utilização não têm uma expressão por si, são moldadas pelos recursos, características da turma, atitude e formação dos docentes.

Figura 68
Síntese dos Elementos Principais do Problemas e
Conceitos Relacionados com a Utilização da Tecnologia
na Sala de Aula no Contexto da Deficiência e Paralisia Cerebral



Os meios tecnológicos são flexíveis, a falta do computador pode ser suplantada pelos meios audiovisuais, a utilização de imagens, nas páginas anteriores, não está reduzida a alta tecnologia, mas também em suportes de papel. A falta destes meios, não significa que a maioria dos participantes os desvalorizem, pelo contrário, há uma valorização dos mesmos porque aumentam a autonomia dos alunos com Paralisia Cerebral, prolongando e substituindo as capacidades que estão ausentes ou diminuídas. A este ponto central, junta-se a flexibilidade e atração que os alunos têm em relação a estes meios. A conclusão que se pode retirar, é que a atenção conceptual está nas estratégias de ensino e aprendizagem que enquadram a utilização dos restantes meios sejam estas técnicas, objetos materiais, ou alta tecnologia.

4.1.4.3. – A organização escolar e Paralisia Cerebral.

Ao longo deste texto, apresentou-se os resultados, ligados às estratégias dentro da sala de aula na relação pedagógica entre alunos e docentes. Esta relação revelou alguns aspetos importantes que estarão simultaneamente fora e dentro da sala de aula. Os elementos encontrados, neste sentido, foram a família, a questão das acessibilidades, a organização escolar que existe em torno do aluno com paralisia cerebral, com toda uma rede de relações entre docentes do

Ensino Regular e de Educação Especial, e a questão do trabalho em equipa.

4.1.4.3.1. - Família e escola

Quer na literatura quer nos dados, a família constitui-se como um elemento fundamental quer no desenvolvimento do aluno com Paralisia Cerebral quer nas estratégias de ensino/aprendizagens dos docentes do Ensino Regular. O primeiro passo que se deu para falar desta instituição passou por contextualizar as afirmações dos docentes em relação às famílias dos alunos com esta problemática. A ideia que se quer deixar é baseada na citação de Ricoeur (2013, p. 120) que afirma “ ... a explicação (*erklären*) exige a compreensão (*verstehen*)” o que significa que é importante ir além da estrutura que os dados revelam, é necessário aprofundar os seus elementos.

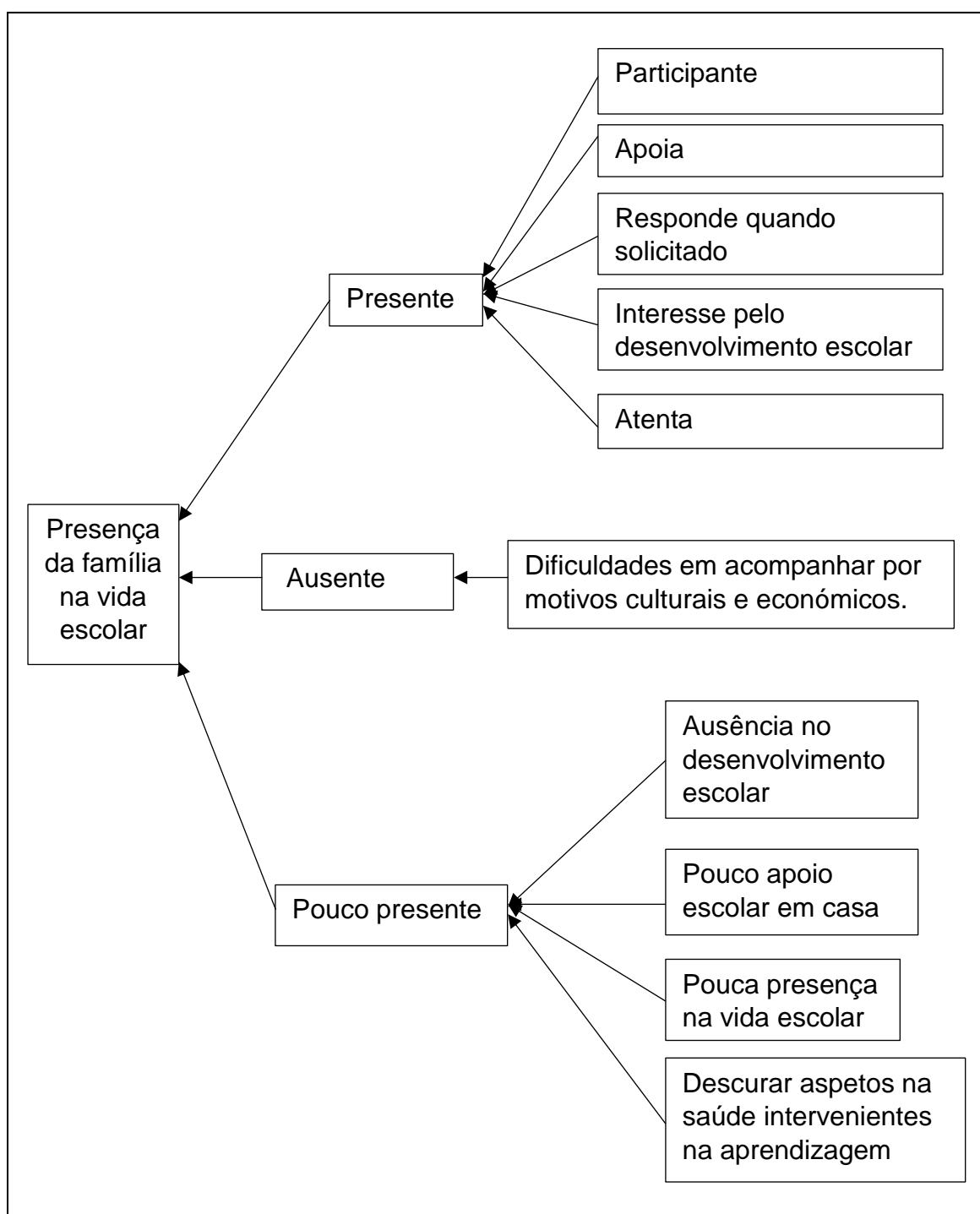
O primeiro problema que se colocou aos docentes nas suas estratégias, neste ponto, foi perceber como eram as famílias dos alunos com Paralisia Cerebral e como é que estas poderiam colaborar no seu desenvolvimento escolar. A mesma interrogação colocou-se à investigadora.

A primeira preocupação e classificação nasce da preocupação dos docentes em conseguir a colaboração das famílias na vida escolar dos alunos, daí que basicamente, encontram-se três classificações: 1) família ausente; 2) família

pouco presente; e 3) família presente como se pode observar na figura 69.

Figura 69

Classificação dos Docentes do Ensino Regular em Relação à Presença da Família na Vida Escolar dos Alunos com Paralisia Cerebral



Uma das primeiras observações que se podem fazer é que os dados apresentados referentes ao tema indicam que as categorias não são estanques nem claras. Qual é a diferença entre pouco presente e ausente? A diferença está na intencionalidade e a resposta está na contextualização não no conteúdo. O termo ausente explica-se porque no caso está uma família em que a mãe é de tal maneira pobre que todo o esforço vai para garantir a sobrevivência, utilizando pouco tempo para o restante, não é um caso de ausência. O termo pouco presente, indica que pura e simplesmente, e também conscientemente a família não dá muita importância à escola. O conteúdo de ambos é de natureza diferente.

O que se entende por família presente? É a primeira categoria que está a presente nesta figura, e numa súmula agrega dois aspetos em que o desenvolvimento escolar é um elemento importante para a família e que esta é um elemento presente na escola independentemente de ser solicitado ou não. Observem-se os atributos da seguinte citação que junta todos os elementos:

“É assim, a família é muito atenta, aliás acabo por falar muitas vezes com a mãe, mais com a mãe quando vem pôr a “Maria” e vai-se comunicando com muita facilidade, aliás são pais muito presentes e muito atentos ao que vai acontecendo.” E.D.R. nº 25, p. 42

Os quatro elementos, que estão intimamente relacionados entre si, o termo *“muito atenta”* tem ligação com interesse comprovado na atividade, *“falar muitas vezes com a mãe, mais*

com a mãe quando vem pôr”, a participação e o apoio na parte “aliás são pais muito presentes e muito atentos ao que vai acontecendo”. A participação está implícita no termo presente, quer dizer que querem ver de perto, observar por si, e isto é simultaneamente uma forma de apoio. Existem, no entanto, exemplos mais explícitos.

A propriedade participante, está mais explícita na seguinte afirmação:

“Os pais são muito participativos, e até com algumas exigências, nomeadamente, o ano passado estivemos a pensar nas propostas de retenção, e eles quiseram sempre prevalecer. São bastante intervenientes. Têm a visão deles, que nem sempre levam em linha de conta quem está a trabalhar com a criança.” E.D.R. nº 33, p. 60

O que é que torna a família participativa? Num de mais indicadores, a frase acima, indica que estes pais pensam ter o direito de condicionar as opções do docente no trabalho com este aluno, no sentido de aprovar, sugerir ou não aprovar.

O apoio da família, está presente, nesta citação, que se segue:

“Eu referi que eles têm testes provas para as diferentes disciplinas, mas para isso tem que estudar, e como adolescentes e nestas idades se não forem pressionados em casa para estudar ou se não estudarem com os pais, ou se não estudarem com os irmãos é muito difícil estes miúdos terem a iniciativa de estudarem por conta própria.” E.D.R. nº 12, p. 44

A primeira observação, é que o apoio da família é importante para todos os alunos, como é o cito no fragmento de texto “...

como adolescentes e nestas idades se não forem pressionados em casa para estudar...". No entanto, aqui é necessário contextualizar o aluno em questão que não tem motricidade fina, logo é preciso alguém para fazer um conjunto de tarefas que não faz por si, ou seja, mudar as páginas de um livro e alguém passar a escrito as respostas aos trabalhos de casa.

Esta resposta é complementada com outra citação, pela negativa, observe-se:

“É um meio socioeconómico mais baixo, monoparental, na maior parte do tempo. O pai está muitas vezes ausente. São 4 irmãos, e a mãe não consegue, está constantemente no trabalho. A ajuda que ele teria seria duma irmã mais velha, que agora entretanto, por motivos pessoais, está muito ocupada. Foi mãe há pouco tempo, teve problemas, etc. Portanto foi outro desafio ao longo do ano, foi conseguir a articulação com o trabalho que ele deveria continuar em casa, que não conseguiu. Isso não aconteceu.” E.D.R. nº 44, p. 41

A afirmação inclui-se em duas categorias em simultâneo. A primeira, é a família ausente, o que quer dizer, que a família não está presente, mas também não está ausente ou desinteressada na vida do aluno, a segunda a consequência dessa situação, a mesma não consegue acompanhar o aluno em termos de desenvolvimento escolar no sentido do docente poder utilizar estratégias fora da sala de aula. Esses fatores são o meio socioeconómico baixo, uma família numerosa e desestruturada em que a preocupação central está a nível da sobrevivência tendo como consequência que a escola, sendo

importante fique em segundo plano. O docente já não tem em conta a presença da família a este nível.

Poder-se-ia procurar um bom exemplo de colaboração da família:

“Se não existir um bom relacionamento entre escola e pais é quase impossível conseguir-se o sucesso, não é? Porque os pais da “Ana”, sem dúvida, eram muito interessados, procuravam descobrir coisas novas para ajudarem a filha. Havia um grande interesse. Estavam sempre presentes nas festas de forma a que ela participasse nessas festas, da mesma forma que os outros, mas com coisas adaptadas para ela. E os pais foram mesmo, sem dúvida, excepcionais em todos os aspetos.” E.D.R. nº 39, p. 48

Para perceber esta afirmação é necessário, enquadrá-la. É uma família estruturada com recursos culturais e materiais, que permitiram obter os meios adaptados à aluna. Em concreto a preocupação em encontrar soluções para as limitações da filha, e em adaptar os meios que esta utiliza na escola.

A família pouco presente dá pouca importância à escola enquanto instituição, e isso tem como resultado, o pouco acompanhamento dos seus filhos. Mais uma vez não é uma questão que se coloque apenas nos casos dos alunos portadores com Paralisia Cerebral:

“...como também tem alunos desinteressados, absentistas, e com famílias desestruturadas e com problemas vários...”
E.D.R. nº 12, p. 27

O comentário a esta afirmação é que se está perante um problema transversal, uma das referências a alunos sem deficiência *“falta de hábitos e métodos de trabalho”* na

entrevista 14, ao que se junta a afirmação anterior, a família é fundamental para incentivar ao estudo, embora os dados estejam ligados alunos com Paralisia Cerebral, nada indica que as categorias e propriedades indicadas não se possam generalizar a situações de não deficiência.

A primeira propriedade é a ausência da família no desenvolvimento escolar do aluno, esta categoria é comum a categoria não ausente, que detém todas elementos da categoria pouco presente, difere-se num dos elementos, a possibilidade de estar presente. Observemos a seguinte citação:

“professora de Físico Químicas, a professora “Ana” perguntou-lhe no dia do teste “então estudaste a matéria?” “Não”, mas não estudaste no apoio?” “Não”, “Então não estudaste em casa com a tua irmã?” “Não” “E a tua mãe não leu a matéria contigo? E o pai não te fez perguntas?” “Não” “Não estudaste com ninguém?” “Não” “Estás preparado para o teste?” “Não” “Então queres fazer o teste?” E ele não fez o teste e teve negativa por isso porque não houve acompanhamento familiar.” E.D.R. nº 12, p. 44

Descritivamente este é um dos sinais em que a família está ausente do desenvolvimento escolar, há um teste, o aluno depende de terceiros para estudar para um teste, e não o fez. No caso contextualizado, há um baixo capital cultural e económico e uma preocupação centrada com coisas materiais.

A pouca presença na vida escolar encontra-se fundamentalmente na informação que os docentes têm dos alunos com Paralisia Cerebral como se pode observar:

“Quanto à família tenho muito pouca informação no desenvolvimento escolar do aluno a nível motor.” E.D.R. nº 17, p. 38

A informação é essencial para que os docentes possam estabelecer as estratégias. A um nível mais geral esta está a cargo do Diretor de Turma, não é o caso, mas era necessário que este tivesse alguma noção das dificuldades do aluno, em que a família é um informante privilegiado. O facto é que a família tem esse papel, o exemplo vem de uma família presente, que explica, no entanto, a situação anterior na seguinte contribuição:

“E reconheço, também fui alertada pela professora de Educação Especial, que os relatórios médicos não chegaram tão atempadamente, isto é a família não nos fez chegar, precisaríamos que os relatórios fossem mais atualizados, porque eles dum momento para o outro podem dar o salto.” E.D.R. nº 17, p. 38

A informação obtida é que o docente do Ensino Regular recebe informação dada pela família indiretamente, quer através do Diretor de Turma quer pelo docente de Educação Especial, isto significa que todas as informações são na sua maioria incompletas e não saturam, mas permitem ver como os docentes veem a intervenção da família na escola.

De uma forma geral a noção que fica é que a informação obtida pelos docentes é incompleta como se pode ver na seguinte afirmação:

“A mãe, também já falei com a mãe, não lhe fiz nenhuma pergunta nesse domínio do que o que é que a mãe faz para ajudar o “António” em casa, tirando aquela ajuda que

ele precisa para diariamente do mínimo essencial para é preciso ajudar o "António". Agora a nível de ajudas de escola não sei realmente o que é, que que ajudas é que ele tem em casa." E.D.R. nº 23, p. 42

O problema que se coloca aos docentes, é que as famílias passam apenas a informação necessária para o trabalho dos docentes, e estes apresentam uma conduta não invasiva da vida familiar. A informação obtida neste sentido ou é resposta a uma solicitação ou é dada voluntariamente.

É importante frisar que, exceto em dois casos, num contexto inicial de um estudo de casos, é que existe informação completa. O primeiro cobre dois anos letivos onde um aluno com Paralisia Cerebral de origem humilde vê perder um dos seus pilares de apoio, a irmã, de uma situação de não ausente para pouco presente, o que dificulta qualquer classificação, e para contrastar uma família com muitos recursos e muito presente, preocupada mesmo. As restantes contribuições são muito espalhadas e pouco claras numa outra abordagem, centrando o estudo nos docentes.

O último indicador de família pouco presente, é o descurar os aspetos na saúde intervenientes na aprendizagem. Encontrou-se apenas uma citação clara, que se passa a apresentar:

"Em relação à aprendizagem é uma menina que, julgo que os pais ou os médicos com quem ela tem andado têm descurado um bocadinho a parte da visão. Teve que ser a escola a alertá-la. Eu na minha pouca experiência que tinha, duma criança em que começa a escrever numa linha e passa para a linha seguinte ou para a linha de baixo e

para a linha de cima, veio a confirmar-se a minha opinião.”

E.D.R. nº 33 p. 30

O texto indica que as preocupações da família diferem das dos docentes. A noção de que a primeira acentua os aspetos globais e os docentes aqueles que estão mais associados à aprendizagem. Neste caso, a visão é fundamental na escrita e leitura.

É importante centrar a família no contexto das estratégias dos docentes do Ensino Regular quando em questão estão alunos com Paralisia Cerebral. A pergunta fundamental é: Que fatores ou aspetos da família condicionam as estratégias dos docentes?

Consideraram-se quatro categorias que estão presentes ao longo do discurso dos entrevistados com um valor explicativo e analítico superior. Estas são: presença na vida escolar; os recursos materiais; os recursos culturais; e a atitude perante a deficiência.

A primeira já foi amplamente explicada, a presença da família, colocada em termos de participação e valorização da escola. É importante sintetizar os aspetos principais nos quais, é importante fazer distinções, entre o interesse das famílias pelos seus alunos e o interesse pela vida escolar, para afirmar que esta disputa entre família presente e pouco presente é de natureza conceptual. Estas interessam-se pelos seus membros mais novos, a presença refere-se apenas aos aspetos escolares e ao seu investimento na escola. Para se perceber a

natureza, destas duas categorias tornam-se mais explícitas quando confrontadas com as restantes categorias.

O que significa a presença ou não da família na escola? A primeira ideia é que, tomando o exemplo da entrevista 33, os pais procuram intervir diretamente nas estratégias dos docentes, havendo por um lado colaboração, mas por outro o condicionar das mesmas. A pouca presença, na entrevista 17, implica pouca informação. Na entrevista 12, surge a pouca colaboração no estudo. A entrevista 33 mostra que a família não valoriza aspetos da saúde que condicionam a aprendizagem. Poder-se-ia tornar num código mais abstrato, designado como: a pouca importância atribuída pela família a aspetos ligados a dificuldades de aprendizagem escolar. O que apresenta este código? O centro está, não num motivo particular como a saúde, mas sim nos aspetos ligados à aprendizagem de conteúdos escolares.

O código, pouca importância atribuída pela família a aspetos ligados a dificuldades de aprendizagem escolar, tem uma semelhança a outro, o desinvestimento das famílias na escola, que a seguinte citação ilustra:

“Algumas destas dificuldades, claro como quase todas, vêm do meio familiar, são meninos que muitas vezes não estão a ser acompanhados em casa, e alguns nem sequer frequentam, esses nem sequer os conheço” E.D.R nº 13, p. 27

O problema apresentado é abrangente a todos os alunos e o centro comum ao código apresentado é a desvalorização da

escola e em consequência disso o descuidar os diversos aspetos relacionados com aqueles. Não existem muitos dados diretos sobre este código.

No caso da deficiência, a questão coloca-se num nível mais amplo. Ao longo das entrevistas torna-se evidente que o desenvolvimento dos alunos com Paralisia Cerebral depende do investimento das famílias e da sua atitude perante a deficiência.

Em termos de estratégias, verifica-se que uma família presente permite aos docentes, como na entrevista 25, levar os trabalhos para os fazer em casa, ou como na entrevista 24, realizar o trabalho da sala de aula em casa. Na entrevista 39, família e docentes, conseguem um computador para a iniciação à escrita. Em termos de classificação de família pouco presente, as estratégias são afetadas neste sentido. Na entrevista 32, o aluno não tem motricidade fina, a família não garante a ajuda necessária, logo, a docente não manda trabalhos para casa. A falta de informação é outro sinal de pouca presença, mas, tal não é necessariamente porque a família não esteja presente como se observa na seguinte citação:

“É uma família muito estruturada, que o acompanha muito. Fazem mais a articulação com a professora de Educação Especial, que é, nesta altura, quem está mais tempo com ele.” E.D.R. nº 34, p. 68

A família é evidentemente presente, mas o docente não sabe do que este é capaz, não tem informação sobre o aluno. Se por mero acaso tivéssemos só esta informação, estar-se-ia a classificar de forma errada. O problema não está na família, mas sim no sistema escolar que faz com que os pais comuniquem mais com o Diretor de Turma e com o docente da Educação Especial.

Os recursos materiais das famílias são importantes nas estratégias dos docentes? A resposta é sim. Tomem-se dois alunos inicialmente abrangidos por um estudo de caso, antes de ir para os testemunhos menos completos. Trata-se dos casos 1 e 4 presentes no quadro 15. O caso 1 já foi muito mencionado ao longo do texto, mas apresentam-se aqui apenas os aspetos mais ligados a esta categoria. É uma família numerosa, onde o único suporte está na mulher, que faz serviços domésticos. A principal preocupação, está em garantir os aspetos básicos da vida, não deixando muito espaço para outros aspetos como a escola o exemplo disso está presente mesmo nas preocupações dos docentes como se pode observar:

“Como sugestões, ele precisaria de uma nova cadeira e mais autónoma com comando elétrico. Necessitaria de mais apoio de auxiliares. Como expectativas, é possível dentro das suas limitações melhorar a sua autonomia no seu “campo” intelectual e de mobilidade da cadeira desde que tenha material adequado.” E.D.R. nº 17, p. 52

O que se apresenta aqui é a falta de recursos. O aluno, necessita de uma cadeira de rodas elétrica que daria mais autonomia, outros recursos importantes são a presença de auxiliares, junta-se ainda na entrevista 15, a falta de computador. Os principais recursos não estão em casa, mas sim na escola.

O caso 4 é uma exceção comparada com as outras entrevistas. uma família com todos os recursos materiais e ideais, entre estes fisioterapia e explicações em casa, computador com *joystick* adaptado às dificuldades motoras da aluna, cadeira de rodas elétrica. Por ser ter sido efetuada dentro da lógica de um estudo de caso, dentro dos princípios éticos de confidencialidade, é uma família de classe média alta, que tem tudo adaptado à filha, além um conjunto de recursos, nomeadamente uma empregada para a mesma.

Os meios materiais das famílias dos alunos afetam as estratégias dos docentes? Nestes dois casos já se obteve uma resposta. O aluno de uma família com poucos recursos, não tem quaisquer meios informáticos, e a escola também não, a estratégia dos docentes é baseada na oralidade, o que significa que a avaliação na sala de aula é baseada na memória auditiva e resposta oral ao que é solicitado, a ampliação de fotocópias, e a proximidade do quadro, e a ajuda de um colega que passa para este o que é dito na sala de aula. Trata-se de estratégias

que não utilizam meios manuais, com pouca tecnologia e acessíveis.

O caso 4 trata-se de uma família com todos os recursos ideais para uma situação em que um dos seus filhos tem Paralisia Cerebral. O computador surge aqui como um elemento diferenciador, a posse de um meio tecnológico dá alguma autonomia. A entrevista 29 refere que a aluna utilizou a tecnologia, para fazer os testes, em comparação com o aluno do caso anterior. Na entrevista 36, a avaliação é feita oralmente pelos docentes. A posse de meios informáticos, permite à aluna prolongar o trabalho da escola em casa, e mesmo transferir tarefas da sala de aula conforme na entrevista 24. Um computador com tecnologia de reconhecimento de voz, na entrevista 36, aumentaria a autonomia do aluno, assim não leva trabalhos para casa, dependendo de terceiros para o registarem no papel.

A tecnologia só por si não é a solução para todos os problemas. Esta toma forma dentro de uma dada estratégia. Há, no entanto, o reconhecimento que esta aumenta a autonomia dos alunos com Paralisia Cerebral.

Os recursos culturais são uma das categorias, que estão presentes no discurso dos participantes. O termo em si surgiu com inspiração em Bourdieu (1980, pp. 214 - 215), com a noção de capital cultural, utilizada para explicar as condições e recursos das famílias associados ao sucesso escolar e que deu

origem à categoria, *recursos culturais* com um grau de abstração elevado.

Por recursos culturais, segundo os entrevistados, entende-se a capacidade, formação e conhecimentos que as famílias possuem para gerar soluções para os problemas que os seus membros mais novos enfrentam em ambiente escolar

O caso 1 é evidente, dado que a mãe sabia apenas escrever o seu nome:

“...a única pessoa que o ajuda a fazer os trabalhos e matemática é a irmã que anda no 10º ano e que não percebe nada, portanto acho que falta um acompanhamento dentro da escola para ele...” E.D.R. nº 11, p. 48

A citação que antecede, acrescenta, algo mais ao problema, quando a família, mesmo que queira ajudar, não possui os conhecimentos para ajudar o aluno em termos de progresso escolar. É um quadro extremo, em que a mãe além de ter a sua preocupação principal com os meios de subsistência, esta não possui os conhecimentos ou capacidades para mobilizar os recursos para resolver problemas ou encontrar soluções para o desenvolvimento escolar do aluno. As soluções, encontram-se apenas dentro da instituição escolar.

O caso 4, no outro extremo, a família é estruturada, pai e mãe com formação superior, sendo que um é professor informático. O contacto com esta família permitiu verificar que os meios que a filha possui não se devem apenas ao estatuto económico e social, mas também à capacidade de mobilizar

recursos, nomeadamente as ajudas técnicas e todos os meios institucionais.

Este caso apresenta todas as características de uma família presente.

Já no campo dos recursos culturais, vem uma primeira propriedade, a capacidade de interpretação das situações da deficiência, na seguinte citação:

“mãe é uma pessoa perfeitamente enquadrada com as dificuldades da filha e suscetível inclusivamente de ser recetível ao melhoramento e à superação das dificuldades”. E.D.R. nº 24, p. 47

A afirmação é composta por três elementos, familiarização com o problema ou situação, capacidade ou compreensão do mesmo num todo, e procura de soluções para o mesmo. Indica a utilização, mais que o mero instinto com a compreensão nascida da exposição a situação no dia-a-dia, implica a procura de respostas fundamentadas, e isto vem dos recursos culturais da mãe.

Uma das propriedades ligadas aos recursos culturais é a capacidade de mobilização dos recursos, com se pode observar na seguinte frase:

“No desenvolvimento é relevante o papel da família, porque estão sempre presentes para tudo. Não sei, eu posso só falar daquilo que observo, não é, mas não vou lá à sala, abrem o computador, portanto para estar tudo tratado quando ela entra, arranjam-lhe apoios, que ela precisa de alguns apoios exteriores, portanto tem lógica ela estar presente.” E.D.R. nº 24, p. 57

A citação em si apresenta várias categorias e propriedades. A primeira é a categoria família presente, o docente vê os pais em todos os momentos da vida escolar. A segunda é uma propriedade, a capacidade de mobilização de recursos, onde estes conseguem obter os meios necessários para o desenvolvimento da filha, independentemente dos recursos materiais disponíveis. A terceira, é a capacidade compreender e utilizar os meios que são utilizados no desenvolvimento escolar da filha.

A propriedade capacidade de colaboração da família é um dos indicadores de recursos culturais, como também se pode depreender da seguinte contribuição:

“Portanto houve uma grande colaboração, sim em termos da disponibilidade dos pais era tentar arranjar tudo o que fosse possível e sempre que eu precisei de falar estiveram sempre disponíveis.” E.D.R. nº 29, p. 44

Para perceber esta citação, é necessário contextualizar o texto. O docente não tinha formação e não sabia como lidar com a situação. Os pais estiveram disponíveis para ajudar nas dúvidas e familiarização com a situação. Isto demonstra que a família além do conhecimento da realidade concreta da aluna, tem capacidade de ajudar os professores nas suas dúvidas, dificuldades e necessidades. Isto vai além do que é usual, dado que revela capacidade de intervir.

A próxima propriedade é o nível cultural elevado da família, que é apresentado na seguinte afirmação:

“Na problemática da aluna o nível socioeconómico também é bom, tem um grande acompanhamento a nível cultural, portanto os pais levam-na a exposições, a aluna viaja. Portanto acho que o apoio que ele tem em casa também é muito importante, não só a nível afetivo como também a nível económico e cultural, e isso é importante.” E.D.R. nº 30, p. 43

O conteúdo da afirmação abrange várias categorias relativas à família, um nível socioeconómico que permite acesso a recursos e uma família presente que acompanha em casa. A propriedade que está relacionada com a categoria em referência são as atividades culturais da família, e que mostra não só a capacidade económica, mas também o cultivar de tais atividades.

Mais uma vez há o contraste com ambas as famílias, mas o que dizem as restantes entrevistas? Os recursos culturais são importantes?

A entrevista 33 vem romper com as noções clássicas de que as classificações são estanques e as categorias exaustivas e exclusivas. Observe-se a seguinte citação:

“A “Mafalda” tem uns pais, isto é a família, o pai e a mãe educaram-na para a autonomia. (...)Em relação à aprendizagem é uma menina que, julgo que os pais ou os médicos com quem ela tem andado têm descurado um bocadinho a parte da visão.” E.D.R. nº 33, p. 30

A primeira parte da citação indica que é uma família esclarecida, investindo na autonomia da criança, por outro surge um indicador da pouca importância de aspetos escolares, para a família o que indica a presença de recursos

culturais mais baixos. Mas qual é a influência desta atitude na escola?

“Ela lê, escreve com alguma dificuldade, teve muitas, muitas dificuldades a nível de raciocínio, da abstração, do raciocínio matemático foi muito difícil, e continua a ser a nível da matemática, onde ela, tudo o que é mecânico ela lá consegue, umas operaçãoezinhas, uns números, mas tudo quanto é raciocínio já custa mais, as coisas da abstração custam mais.” E.D.R. nº 33, p. 32

Ao longo desta entrevista é enaltecida a capacidade de suportar a dor e a persistência da aluna, e apesar das dificuldades, progride. Observa-se a influência da família nos progressos escolares desta criança.

A profissão dos pais, é outro sinal de recursos culturais:

“Senti alguma necessidade do ponto de vista das exigências que eu poderia ter em relação à deficiência dela. Mas os relatórios médicos ajudaram muito, e a mãe também ajudou muito, que era enfermeira.” E.D.R. nº 37, p. 34.

Ter uma mãe com uma profissão ligada à medicina ajudou muito na tomada de decisões. Pode-se ir um pouco mais longe, perceber a linguagem médica e movimentar-se no meio. Uma das queixas que é mais evidente é a falta de informação médica que pode ajudar os docentes a perceber a natureza do problema. Aqui não é o caso. A resposta está noutra citação da mesma entrevista:

“Aí, é fundamental. E neste caso, a miúda era uma felizarda, porque tinha uma mãe muito atenta e muito sabedora, porque era uma grande especialista no caso da filha. Era um apoio fundamental. Sempre me apoiou muito e também se apoiava muito em mim. Havia sempre uma

boa coordenação entre mim e a mãe. E também com a professora de Ensino Especial” E.D.R. nº 37, p. 50.

Mais uma vez encontram-se diversas categorias e propriedades: família presente, capacidade de compreensão, neste caso juntam-se aspetos técnicos com o conhecimento pessoal, capacidade de articulação entre os diversos intervenientes. O facto de ser enfermeira, não só a coloca em posição privilegiada para o problema da filha, como profissionalmente, estar familiarizada com os procedimentos e protocolos entre instituições em relação a questões de saúde.

A raridade de elementos sobre os recursos culturais das famílias, levou a procurar os mais pequenos indícios desta categoria. A propriedade apresentada na contribuição que se segue é a capacidade de mobilizar ajuda:

“Mas a “Ana” também sempre foi uma criança muito interessada, motivada e tinha uma grande retaguarda por trás. Da parte dos pais existia uma antiga professora. Era uma professora que era do Ensino Especial, reformada e que era amiga da família e acompanhava-a. Os pais faziam-no por ela. Inclusive, na altura, recorremos ao CANTIC e conseguimos um computador para a “Ana”, um portátil que a “Ana” utilizava na sala de aula”. E.D.R. nº 39, p. 40

O que se sabe sobre esta família é que esta está presente e é interessada, ressalta que não tem recursos culturais ou conhecimentos para lidar só por si com uma situação de deficiência na família. Os pais procuraram a ajuda de alguém com esse capital, uma docente reformada, e observa-se que é

esta sinergia que mobiliza recursos. Ser capaz de procurar ajuda e esclarecimento também é um recurso cultural.

A falta de recursos culturais, revela-se na incapacidade das famílias em gerarem um ambiente propício ao desenvolvimento da criança:

“Além disso o papel desta família é um bocado disfuncional, porque o pai está separado da mãe e agriem-se mutuamente. A mãe agriem o pai e o pai agriem a mãe, e a criança está no meio completamente perdida. Ele está perdido, porque os pais não se agriem por causa dele, e ele sente-se um bocado a culpa dos pais se agrirem mutuamente.” E.D.R. nº 40, p. 54.

Esta propriedade surge, em contraste com o caso 1, dado que a família não é funcional, apresenta recursos culturais e económicos baixos, mas a mãe, mesmo sozinha está presente. O caso apresentado, mostra algo diferente, os conflitos familiares deixam a criança só e desorientada, sem estrutura, embora noutra categoria, a criança é entregue a amas, e os pais não incentivam a autonomia da criança. A propriedade é a incapacidade de gerar consensos para o desenvolvimento da criança.

A propriedade apresentada, é a desvalorização da escola, não é uma novidade e é característica comum a vários alunos independentemente de terem necessidades educativas ou não, dos docentes em geral. Esta citação vai, no entanto, mais longe:

“Se a própria família não der importância, e também estávamos integrados num bairro social, e às vezes condiciona um bocadinho as expectativas em relação aos alunos que são muito baixas. Portanto, a família em relação a esta criança com uma Paralisia Cerebral, ainda eram mais baixas do que o habitual, no bairro. Portanto as expectativas eram muito baixas. Então a família, muitas vezes, também não incentivava que a “Paula” fosse à escola, porque achavam que não era necessário, não ia aprender nada.” E.D.R. nº 41, p. 52

A afirmação é rica, em categorias e propriedades, seguindo a ordem da frase: A primeira indica que a forma como os professores valorizam a escola reflete-se nas expectativas dos docentes em relação aos alunos; A segunda indica que o problema da desvalorização do ensino é generalizado, no entanto quando há uma deficiência as expectativas reduzem-se ainda mais; A terceira indica a falta de recursos culturais, que são características do meio, não é apenas a desvalorização da escola como instituição, mas sim a forma como esta é expressa “*não ia aprender nada*”, o desinvestimento da pessoa com deficiência. A acentuação da incapacidade da pessoa com deficiência, trata-se de uma propriedade que faz parte quer da atitude perante a deficiência quer como indicador da posse de fracos recursos culturais, onde os pais se resignam perante as limitações sem procurar soluções para as mesmas.

A atitude perante a deficiência é uma das categorias mais presentes em todas as contribuições dos entrevistados. No sentido das afirmações que antecedem, a categoria é atitude da família perante a deficiência, e a pergunta efetuada aos

dados, é: Como é que a atitude da família dos alunos com Paralisia Cerebral afeta as estratégias dos docentes?

Uma primeira leitura global das entrevistas, indica que as atitudes no campo da família, ou estão ligadas à uma conceção esclarecida da deficiência, ou a preconceitos. Mais uma vez verifica-se que se encontram poucos dados que evidenciem estas duas atitudes.

O caso 1 evidência uma situação de pobreza, não existem elementos que mostrem uma atitude preconceituosa. A frase que define esta família é *“não ausente, mas podia estar mais presente”* como se pode observar na seguinte citação:

“Não é ausente, mas também podia estar mais presente, na minha opinião. Não sei se vou fugir à questão, mas da parte desta criança vejo que ele tem uma grande (...) ele dá uma grande importância à família, percebe-se que há apoio da família, mas talvez a nível do trabalho dos professores, alunos e família ela poderia ser mais presente sim.” E.D.R. nº 2, p. 46

Aparentemente a afirmação tem pouco conteúdo sobre a atitude perante a deficiência. O nos diz este pedaço de texto, e os restantes dados nas entrevistas sobre este aluno é que a sua família está presente e atua dentro dos seus recursos materiais e culturais. A deficiência parece não ser uma questão importante, mas sim aquilo que a família pode dar quando afirma *“ele dá uma grande importância à família, percebe-se que há apoio da família”*.

O caso quatro é bastante mais evidente, completo, e cruzando categorias e propriedades pode-se afirmar que é uma

família presente, mas o que a classifica com uma concepção esclarecida da deficiência?

Pode-se observar no quadro 29 algumas das categorias e propriedades relacionadas com uma concepção esclarecida da deficiência tal como aparece no caso 4. É uma família com mais recursos e uma estrutura familiar mais equilibrada, em comum não existe uma situação em que alguém é discriminado por ser portador de deficiência. A pobreza e a falta de recursos culturais atinge todos os membros da família, mas também a riqueza favorece todos os membros por igual. O aluno com Paralisia Cerebral neste contexto necessita sempre de mais atenção.

Uma família, com uma concepção esclarecida sobre deficiência, tem em comum muitas características das categorias ligadas à família com atributos positivos que se podem observar no quadro anterior, que dito de modo sintético, não se resigna perante as limitações de um dos seus membros mais novos. Observem-se os atributos sem os hierarquizar: presente, atenta, investe, compreende, mobiliza e integra.

O caso 4 é uma exceção onde o quadro familiar parece ideal, é demonstrada uma dificuldade na expressão oral, sendo que os docentes recorrem a colegas e a uma funcionária para perceber a aluna antes de estarem familiarizados a sua linguagem. Entre os equipamentos, apesar dos recursos, não se observa a presença de sintetizadores de voz, o que faz com

Quadro 29

Categorias e Propriedades de Uma Conceção Esclarecida
de Deficiência Presentes no Quadro 16 nas Entrevistas do Caso 4

Entrevista	Categoria/Propriedade	Citação
21	Família presente	<i>“muito apoiada pelo Encarregado de Educação”</i>
22	Investe	<i>“E portanto, pendo que a família trabalha imenso, imenso, imenso, imenso, imenso com ela. Ela é extraordinariamente bem acompanhada.”</i>
23	Capacidade compreender e utilizar os meios que são utilizados.	<i>“A “Maria” tem o computador dela que a acompanha sempre. O pai ou a mãe quando a vêm trazer põem logo tudo em condições na aula”</i>
24	Capacidade ou compreensão da deficiência como um todo/ procura de soluções para problemas	<i>“Conheço a mãe porque falo com ela regularmente, quando é necessário. Eu penso que a mãe é uma pessoa perfeitamente enquadrada com as dificuldades da filha e suscetível inclusivamente de ser recetível ao melhoramento e à superação das dificuldades.”</i>
25	Família atenta	<i>“aliás são pais muito presentes e muito atentos ao que vai acontecendo.”</i>
27	Capacidade de mobilização de recursos	<i>“arranjam-lhe apoios, que ela precisa de alguns apoios exteriores, portanto tem lógica ela estar presente.”</i>
30	Integração da criança em todas as atividades culturais.	<i>“tem um grande acompanhamento a nível cultural, portanto os pais levam-na a exposições, a aluna viaja. Portanto acho que o apoio que ele tem em casa também”</i>

que no cômputo geral, reconheçam a deficiência física, mas não a sua consequência na comunicação. A natureza da deficiência tem um peso diferente conforme a sua natureza.

No entanto é importante indagar o que se passa nas restantes entrevistas em relação à atitude perante a deficiência.

A entrevista 33, já citado anteriormente, vista por este prisma da atitude perante a deficiência, revisão do código e propriedade é educação para a autonomia. A descrição refere que a família preparou a filha para aguentar e suportar a dor e as dificuldades, requisitos para qualquer progresso motor e autonomia. Como já foi afirmado anteriormente os docentes, nesta atitude, facilita-se em relação ao seu trabalho e aplicação das suas estratégias.

A entrevista 37 mostra que há uma atitude esclarecida em relação à deficiência por parte da família nomeadamente a mãe enfermeira. Importa reiterar um excerto desta entrevista, no parágrafo 50 apresenta “*Era um apoio fundamental. Sempre me apoiou muito e também se apoiava muito em mim. Havia sempre uma boa coordenação entre mim e a mãe*”. Presentes estão duas propriedades a primeira é conhecimento das limitações associadas à deficiência e a segunda o apoio da família aos docentes. As duas propriedades indicam a presença de uma conceção esclarecida da deficiência.

A entrevista 39 é outro exemplo de atitude esclarecida. No parágrafo 28 surge este fragmento *“Ela foi falar comigo, e a mãe disse-me que ela tinha Paralisia Cerebral. Eu disse que não era capaz de trabalhar com uma criança como ela, porque nunca tinha feito e não tinha conhecimento para o fazer.”* Aqui, a mãe tem uma atitude positiva perante as limitações da filha a docente o contrário. A propriedade apresentada é função de remoção de barreiras da família. O termo, em si, é vago mas expressa uma característica fundamental de preparar o caminho e remover quaisquer dificuldade ou obstáculo à integração.

O parágrafo 30 desta mesma entrevista refere que *“os pais, que já tinham sofrido vários problemas com a “Ana” relativamente à integração. Ela já tinha um currículo negativo, mas foram excecionais em tudo.”* Aqui, propriedade apresentada é persistência, revela que o portador Paralisia Cerebral, além das limitações associadas à motricidade, apresenta os efeitos psicológicos associados a frustrações a estas consubstanciadas em atitudes e comportamentos que dificultam a integração. A persistência indica, no caso, a capacidade de uma compreensão da situação da criança.

A entrevista 40 dos docentes do Ensino Regular é especialmente esclarecedora em relação à conceção preconceituosa da deficiência. O estigma da deficiência está aqui presente:

“Propriamente, eu acho que ele tem mais competências do que aquilo que realmente ele é. Gosta de chamar à atenção, mas também ele vive num mundo só de adultos. Ele é a única criança. O pai trata-o um bocado como deficiente, e não o deixa fazer nada. A mãe transparece o contrário, apesar de o tratar também como deficiente. A criança está muito nas mãos das amas.” E.D.R. nº 40, p. 30

A primeira propriedade é o isolamento da criança, vive rodeada de adultos e tem pouco contacto com os seus pares. A segunda é a tendência para a proteção excessiva, o não deixar fazer nada para evitar a frustração, é o tratar o outro como deficiente, não o deixando fazer nada.

O parágrafo 54 indica, por seu lado, as consequências, da atitude da família nas estratégias dos docentes:

“... ele é tratado como uma criança deficiente em casa. É um bocado abandonado nas mãos das amas. Eu acho que isso dificulta muito o seu percurso escolar.” E.D.R. nº 40, p. 54

A pouca autonomia do aluno ressalta ao longo de toda entrevista. O objetivo da docente é aumentar a autonomia, confiança e integração do mesmo. A família não ajuda, acentua a diferença, as limitações e a escola procurava promover a igualdade e a inclusão. As duas conceções entram em confronto e são um obstáculo ao progresso do aluno.

As propriedades anteriores não são novidade. Na já citada entrevista 41 parágrafo 52, os pais *“achavam que não era necessário, não ia aprender nada”*. A desvalorização, das capacidades do aluno com Paralisia Cerebral aqui é evidente, o

acentuar da deficiência, o desvalorizar a aprendizagem, o esconder o reduzir a pessoa às suas limitações.

As contribuições sobre a atitude da família em relação à deficiência dos filhos, não satura, mas também não é suposto saturar. O centro não está na família, mas sim na sua influência nas estratégias dos docentes. Antes de entrar na síntese geral sobre este ponto é importante reiterar, que a atitude perante a deficiência pode ter a ver com uma conceção esclarecida ou preconceituosa. Não se coloca a questão da presença e interesse pelos filhos, mas a forma como se lida com a deficiência, ou se tenta proteger, não expondo os filhos à sociedade, dificultando a integração em meio escolar, baseando a sua atitude em preconceitos, ou de uma forma mais esclarecida procuram compreender tudo o que rodeia os seus educandos e procuram integrá-los em ambiente escolar.

4.1.4.3.2. – Síntese da relação entre família e escola.

O que nos diz a literatura em termos comparativos? Silva (2003) fala da relação problemática entre a escola e a família, que é uma questão muito complexa. A primeira ideia explica a dificuldades das famílias. Estas são consideradas utentes ou participantes (Silva, 2003, pp. 37 - 47) de algo que não controlam, isto é, conteúdos programáticos, horários, entre outros. A sua participação é indireta, dá-se, no entanto, a ilusão de participação. Ao longo das entrevistas verifica-se que

mesmo os mais interessados participam quando são chamados pelos docentes. A relação da família faz-se fundamentalmente através das figuras do Diretor de Turma e Docente da Educação Especial.

A cooperação família escola também está em questão, (Silva, 2003, pp. 63 - 76). A ideia apresentada é que a cooperação escola família aparece como uma dificuldade dos docentes em se relacionarem com os pais, sendo mais fácil fazê-lo com aqueles em que a cultura e características estão mais próximas da escola promovendo a continuidade entre as duas instituições. A leitura faz reverter um pouco a visão que inicialmente surgiu nos dados, de que a dificuldade não está nas famílias, mas também nos docentes. Destacam-se dois grupos de famílias nos dados, as presentes e as ausentes. O primeiro grupo de professores faz a relação entre famílias com recursos culturais e materiais cujas características estão próximas da escola, colaborando quer na ajuda aos seus membros quer auxiliando a escola. O segundo grupo de famílias que apresenta pouca valorização da escola, em função dos seus recursos culturais, mais que os materiais, em que é difícil obter a colaboração e o diálogo com as mesmas. Os diversos fatores apresentados são a atitude perante a deficiência, a pouca formação escolar das famílias, o desvalorizar da escola como instituição e uma situação de

pobreza extrema que centra a atenção para os aspetos básicos da vida.

O que implica esta alteração? A verificação que os depoimentos recolhidos não são nem dos alunos, nem das famílias, são as representações dos docentes, e a comparação entre o que é comum entre a escola e as famílias dos alunos.

Bourdieu (2010, pp. 55 -170) apresenta vários termos, capital cultural, títulos e graus de nobreza e o capital herdado e adquirido. O primeiro termo, capital cultural, indica que o capital escolar e a origem social dos alunos não são coincidentes e nas relações entre grupos podem ser antagónicas. A segunda é a noção de títulos e graus de nobreza cultural, sendo que se junta o capital cultural às origens sociais fazendo do grau de escolaridade uma forma de certificação desse estatuto. O último, o capital herdado e adquirido, com a noção de que as qualificações escolares da família, potenciam o sucesso escolar dos alunos. O autor indica que há uma relação entre as origens sociais, capital cultural e escola.

O conceito, capital cultural, revelou-se útil. Mostrou que, tal como Bernstein (2003), não se pode separar a criança das expectativas da família e dos seus recursos. A categoria presença da família, inverte-se no sentido que esta não tem capacidade suficiente, em termos analíticos. O que está nas propriedades em comum tem por centro a questão dos

recursos culturais. Qual é a diferença em entre o capital cultural e recursos culturais?

A informação que os dados revelam é dispersa, o facto de que uma família tem um capital cultural reduzido, num dos casos, não quer dizer que o aluno em causa, não valorize o capital que adquire por si. Indica apenas, que a família não tem capacidade de o apoiar como necessita, logo menos presente. Em dois casos o mesmo sucesso existe, mas os pais apresentam, a presença de recursos culturais elevados, nomeadamente, estar informados sobre a deficiência do seu educando, mobilizar os recursos que necessitam, colaborar com a escola, estarem presentes nas atividades escolares. Noutro caso, não se tem informação sobre os recursos culturais, tais como a escolaridade, profissão, mas sim um indicador de riqueza e bem-estar, mas com uma atitude perante a deficiência que indica a presença de preconceitos em relação à mesma.

Rosenbaum & Rosenbloom (2012) entre muitos outros falam que a estratégia de recuperação passa pelos recursos da família, não apenas materiais, mas a capacidade de os aplicar e isso é fundamental no desenvolvimento de competências na autonomia a nível escolar.

O problema da relação família e escola, é transversal a todas as crianças independentemente de serem ou não portadores de uma limitação. Perrenoud (2000a) lembra que

escola e família ambos são responsáveis pela educação das crianças e é importante existir uma colaboração entre ambos. Cabe aos docentes envolver os pais no processo de aprendizagem.

A figura 70 revela o modelo abstrato da relação família e escola. A comparação fez-se com base nos autores referidos, o que revela que o problema, tem tanto de antigo como de atual, uma escola e família com funções e características diferentes, que nem sempre são convergentes. A questão central, neste sentido está na capacidade de ambas as partes convergirem no interesse do aluno em concreto.

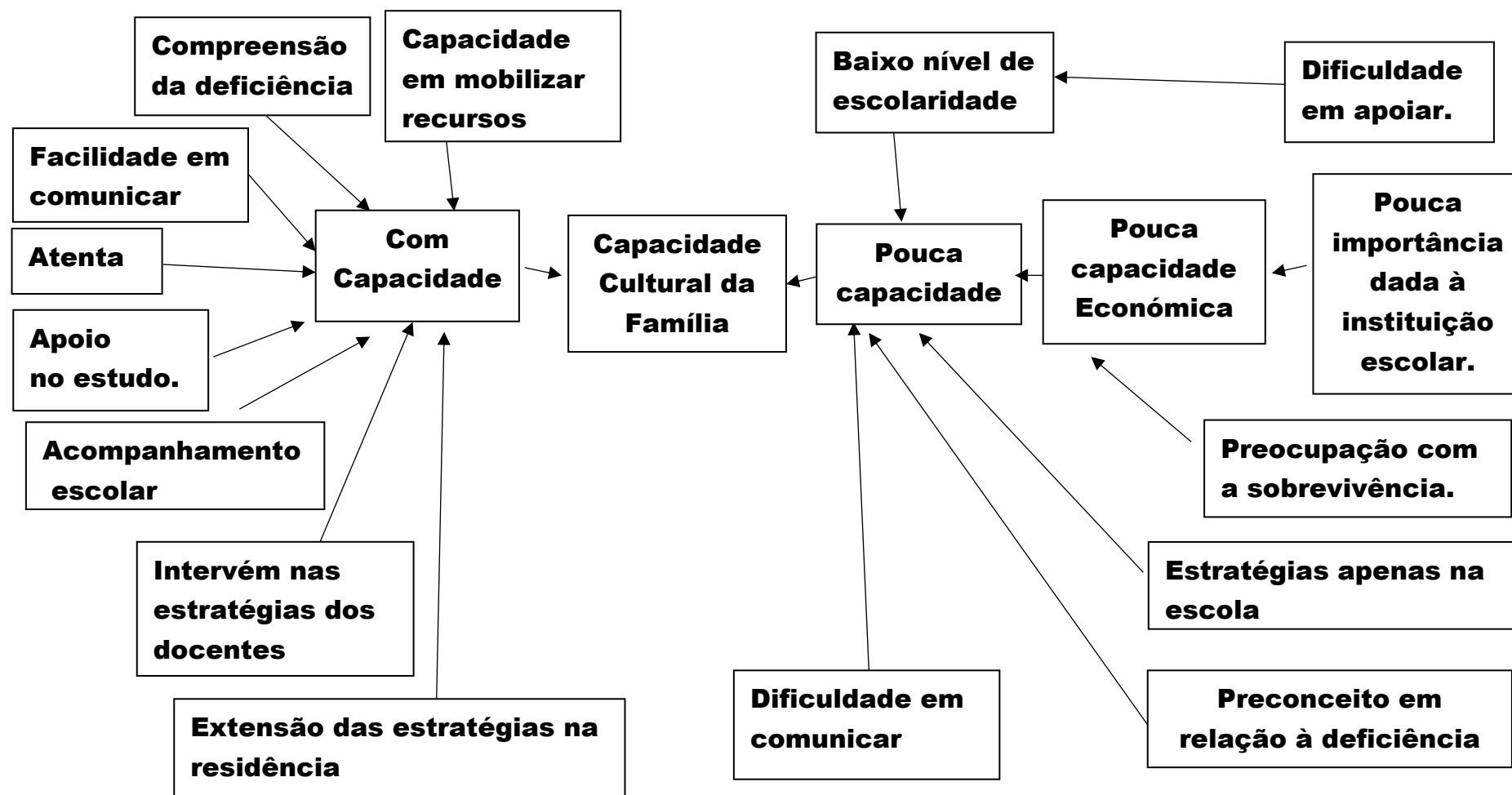
Nesta reorganização dos dados substantivos de uma forma mais analítica, mostra-se que a capacidade cultural da família é o centro na convergência entre docente e famílias.

A categoria central, *presença*, é substituída pelo termo mais analítico de *capacidade cultural da família*, sendo que o primeiro é uma consequência do segundo. Há desdobramento desta categoria em duas: com capacidade e sem capacidade cultural, tal como o exemplo anterior implica presença e pouca presença.

A primeira categoria, com capacidade apresenta oito propriedades que podem ser compreendidas em duas ideias principais: ter capacidade cultural quer dizer que as famílias compreendem as limitações dos seus filhos e são capazes de mobilizar recursos e na escola estes dois elementos facilitam a

Figura 70

Modelo Abstrato da Relação Família e Escola



comunicação com os docentes; a segunda situa-se ao nível das consequências dessa capacidade. Os docentes verificam que as famílias estão atentas, acompanham os seus filhos na escola, intervêm nas suas estratégias e podem continuá-las na residência dos alunos.

Um dos problemas que as entrevistas revelaram é que a família comunica com a escola através de canais bem definidos, o Diretor de Turma e o Docente de Educação Especial sendo que a maior parte das informações sobre o aluno passam por estas duas entidades. O tema remete para o trabalho em equipa.

4.1.4.3.3 – Trabalho colaborativo

Ainscow (2016) utiliza o termo colaboração, no mesmo sentido que se referiu anteriormente. A perspetiva deste autor é ecológica, envolvendo três níveis: dentro da escola, entre escolas e além da escola. A perspetiva apresentada, pelas limitações do objeto de estudo situa-se dentro da escola e reduzida a um foco muito específico entre docentes e algumas referências a outras relações profissionais dentro da escola em prol dos alunos com Paralisia Cerebral. Esta referência de cunho mais teórico serve para circunscrever o âmbito das contribuições dos docentes.

Os termos associados à colaboração entre docentes são marcados pela palavra coordenação, centrada no diretor de

turma, em sede do conselho de turma e entre docentes do regular e especial. O termo coordenação surgiu pelo seu carácter prático que é estabelecido entre docentes:

“Eu até estou nesta sala, aí sim, aí nós eu com ela verificamos a “Maria” precisa disto, verifico que ela não sabe isto, isto, isto ou eu ou a minha colega, “Olha que eu achei que ela ali parece que não entendeu” Então vamos incidir, e às vezes até acontece o seguinte trocamos, quer dizer eu estou aqui nesta sala de acompanhamento e ela está a dar apoio, então ela vem para aqui e eu vou apoiar. Vou dando esse apoio à “Maria””. E.D.R. nº 22, p. 52

O exemplo deste parágrafo, mostra a natureza da coordenação, duas docentes com a mesma aluna partilham a informação e tomam decisões concertadas em torno de uma estratégia, de conteúdos, quem faz o quê e quando.

Falar da cooperação entre docentes, passa por questões formais da organização escolar.

A figura 71 mostra os instrumentos ligados à Educação Especial e os seus responsáveis, não se pretendendo explicá-los. Estes elementos revelam uma estrutura de relações formais que dão origem e desenvolvimento quer ao Programa Educativo Individual quer do Relatório Técnico-Pedagógico.

A primeira observação que se faz está na identificação dos intervenientes: encarregados de educação, técnicos, docentes dos diversos graus de ensino e docente da Educação Especial de uma forma mais direta. A segunda é que a partir do 2º Ciclo o Diretor de Turma vem em representação de todos os Docentes do Regular, logo a relação com os encarregados de

educação é indireta. A terceira observação é em termos de coordenação, o Diretor de Turma e Docente da Educação Especial, quer em relação à família quer em relação aos docentes em si são os principais elos de coordenação. O único espaço comum a todos é a figura presente no Decreto-lei nº 139/2012 de 5 de julho através do Conselho de Turma.

Nesta figura há, no entanto, uma observação, que foi acrescentada na coordenação do Plano Educativo Individual, o Docente da Educação Especial, na prática profissional desta investigadora como pertencente a este grupo de docentes, é este que constrói este instrumento, avalia e coordena no terreno pela proximidade com os alunos, encarregados de educação, docentes e técnicos.

A figura que se segue mostra a importância, em termos de coordenação, do docente de Educação Especial e no segundo e terceiro Ciclo o Diretor de Turma, no Jardim-de-infância o Educador de Infância e no primeiro Ciclo o Professor Titular responsável pela turma. As entrevistas revelam a importância destas funções formais na coordenação das respostas. O docente de Educação Especial é visto pelos docentes do Ensino Regular como um auxiliador no processo do aluno. As afirmações recolhidas neste contexto podem não corresponder totalmente à estrutura formal presente nos diplomas legais.

Figura 71

Laços de Coordenação Formal nas Respostas aos Alunos com Necessidades Educativas Especiais Segundo Decreto Lei 3/2008 de 7 de janeiro

I – Instrumentos

A. Programa Educativo Individual

1 – Acompanhamento

- a – Psicólogo e técnicos
- b – Docente de Educação Especial
- c – Professor do 1º Ciclo
- e – Educador de Infância

2 – Coordenação

- a – Docente de Educação Especial
- b – Diretor de turma.
- c – Professor do 1º Ciclo
- d - Educador de Infância

3 – Homologado pelo Conselho Executivo

4 – Aprovação do Conselho Pedagógico

5 – Elaboração do Programa Educativo Individual

- a –Diretor de turma/Docente do Grupo ou Turma
- b – Docente de Educação Especial
- c – Encarregados de Educação

6 – Aprovado por deliberação do Conselho Pedagógico.

B Relatório Técnico-Pedagógico

1 – Serviço de Psicologia

2 – Departamento de Educação Especial.

A figura 72 resume de uma forma muito simples os aspetos e funções dos docentes da Educação Especial mais ligadas à coordenação de uma forma mais implícita ou explícita.

As funções da figura que se segue apresentam duas naturezas, interna e externa. A coordenação interna feita entre Docente da Educação Especial e os Docentes do Ensino Regular, sendo externa no contacto com os encarregados de educação e técnicos. Aquele faz a ponte entre os diversos agentes ligados ao aluno com Necessidades Educativas Especiais.

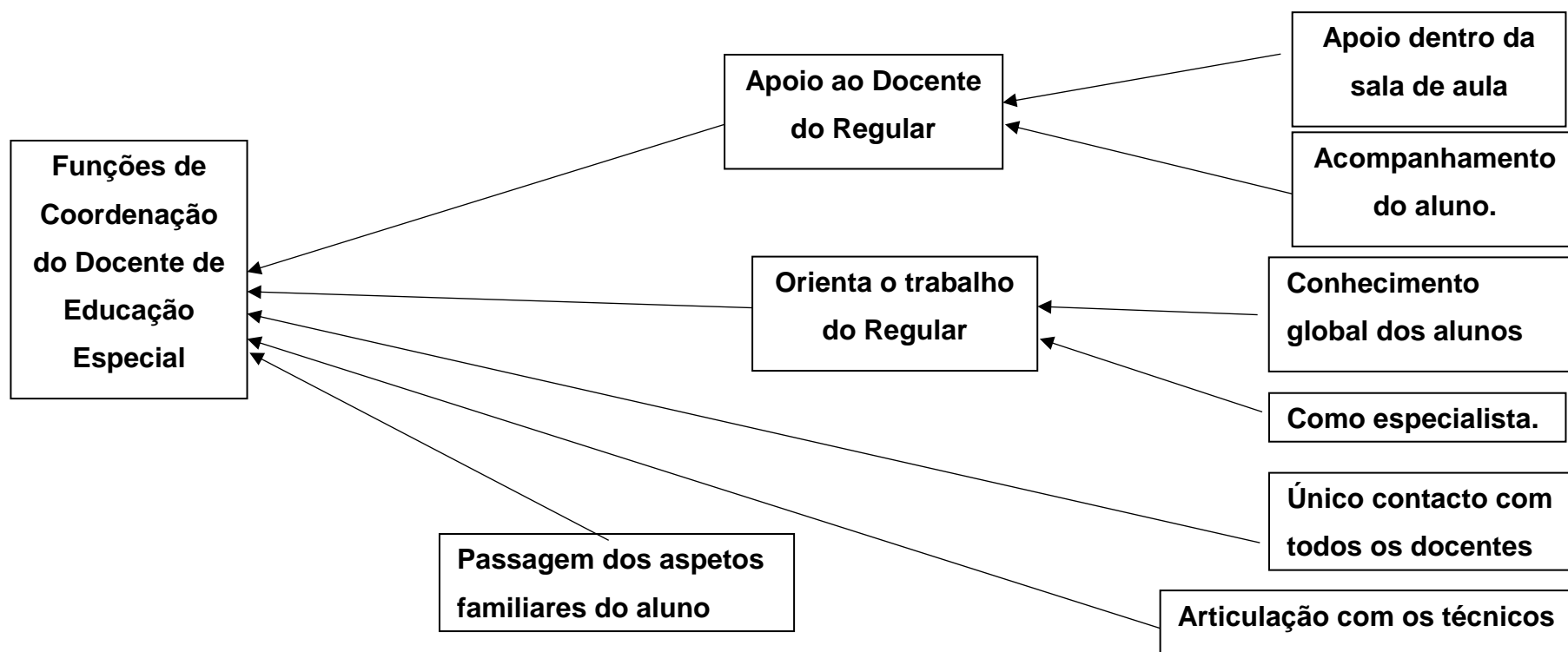
A primeira forma de coordenação é com o docente do Ensino Regular. Observe-se a seguinte afirmação

“Realmente a professora do Ensino Especial, que tanto trabalha com ele, em contexto de sala de aula, o que é muito bom. Mas realmente, eu acho que devia ser mais permanente. Portanto devia ser mais vezes. Não ser só, neste caso, é 2 vezes por semana, poderia ser todos os dias, portanto um bocadinho.” E.D.R. nº 43, p. 34.

O apoio ao aluno é dado no contexto de turma. Torna-se necessário perceber um pouco dos problemas que o docente do Ensino Regular enfrentam. A dificuldade em dar atenção ao aluno que necessite mais atenção e no caso dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, acompanhar, preparar material, com uma dificuldade em individualizar o ensino. A presença do docente da Educação Especial permite dar mais à turma. A coordenação apresentada é no sentido de saber que conteúdos programáticos vão ser dados na aula.

Também há a coordenação entre ambos os docentes numa indicação ao apoio fora da sala de aula:

Figura 72
Funções de Coordenação do Docente de Educação Especial
Visto pelos Docentes do Ensino Regular.



“Anteriormente achava que não que não havia nenhum, portanto no 1º período eu já tinha dado quais eram as matérias que ele tinha que estudar e não foram estudadas com ele e por isso é que eu não lhe pude fazer qualquer informação, mas agora não. Agora já está mais acompanhado.” E.D.R. nº 16, p. 75.

O caso apresentado é de um aluno que não tinha tido apoio, o contraste é que a docente, em questão nota progresso do mesmo, sabe o que este estuda.

“Mas como eu não tenho tempo em sala de aula, os testes ele faz no gabinete lá em baixo”. E.D.R. nº 32, p. 36.

A sala de Educação Especial é um espaço onde o apoio ao aluno é mais individualizado, também segundo a entrevista 44, esta está mais bem equipada em termos informáticos e preparada para receber estes alunos.

Uma das categorias apresentada na figura é orientar o trabalho do regular, tal como se observa na seguinte afirmação:

“É tal qual, fundamental. Sem ele seria complicadíssimo. Nem sei qual seria o papel deles na escola. Porque depois nós também sentimos muito o apoio em qualquer coisa que nós precisamos ou queremos desenvolver, vamos recorrer ao professor de Educação Especial, que lá está sempre de braços abertos para nos acolher e para nos orientar e nos ajudar.” E.D.R. nº 32, p. 58.

O problema central apresentado, e já apontado anteriormente, são as dificuldades ligadas a pouca familiaridade com a Paralisia Cerebral e especificidades de uma qualquer deficiência.

Os motivos apresentados pelos docentes são dois, o primeiro é o conhecimento global dos alunos:

“O professor de Educação Especial tem um enquadramento importante. É ele que integra este aluno na turma, é ele que nos dá a conhecer o seu perfil, é ele que nos dá a conhecer as suas características. Acho que todo o trabalho é do professor de Educação Especial, que nos dá a conhecer toda a situação do aluno, e também nos orienta praticamente em todo o tipo de trabalho que nós temos que fazer.” E.D.R. nº 32, p. 56

O docente da Educação Especial acompanha o aluno, tem acesso a toda a informação. Nota-se que é difícil fazer este trabalho tão detalhado em turmas grandes. Este tem os conhecimentos necessários para o orientar nas suas estratégias. O segundo motivo é que este é considerado um especialista como se pode observar:

“também, são eles que nos dão as dicas maiores para podermos trabalhar com o aluno.” E.D.R. nº 34 p. 82

É importante pensar que estes docentes tratam de uma forma geral de todos os aspetos ligados ao PEI, e para isso necessitam de reunir todos os dados sobre os alunos, como estabelecer as medidas e os meios necessários à aplicação do mesmo. Pela natureza do seu trabalho, estão familiarizados com uma grande variedade de situações ligadas às Necessidades Educativas Especiais, daí que estes sejam uma fonte de informação em caso de necessidade.

É preciso notar, no entanto, que um docente da Educação Especial, é considerado um especialista no apoio ao

aluno não de uma variedade de disciplinas especializadas como se pode observar na seguinte afirmação:

“Eu acho que era preciso, foi aquilo que eu te disse noutra dia, acho que ele precisava de um acompanhamento mais personalizado, isto porque a professora do Ensino Especial diz que não percebe de Matemática e que não vale a pena ir às aulas.” E.D.R. nº 34 p. 82.

Observe-se que este docente é um especialista de uma variedade de deficiências que tem de apoiar não de um grande número de disciplinas que compõem os diversos graus de escolaridade que vão do Pré- Escolar ao Secundário.

A nível interno indica-se que este docente é o único que tem contacto com todos os docentes, observe-se a resposta à pergunta da investigadora:

*“Entrevistadora - Ao nível dos professores dessa turma, que tipo de coordenação existe? Que tipo de coordenação é que a colega faz com os restantes professores?
Entrevistada – Não há coordenação, o único contacto é com o Ensino Especial.” E.D.R. nº 18, p. 46 e 47.*

A pergunta é mais extensa que a resposta, pressupõe-se sempre que em qualquer profissão ou organização existe algum tipo de coordenação. A resposta foi que o papel de coordenação é do docente da Educação Especial e que de uma forma real não existe entre docentes do Regular.

Nas relações externas, estão as articulações com os técnicos e a passagem dos aspetos familiares do aluno. A primeira surge na seguinte afirmação:

“Acho, acho, que foi o que disse há bocadinho, temos que tentar mais comunicação entre a Educação Especial, os

apoios, as fisioterapias, e uma maior articulação entre essas tarefas, esse apoio e as aulas.” E.D.R. nº 18, p. 46

O parágrafo é mais extenso, e importa contextualizar numa nota de campo, que se observa também pela leitura da entrevista. A docente é uma Diretora Turma, o seu papel em termos de coordenação é muito semelhante ao da Educação Especial, só que tem a turma a seu cargo. Envolveu-se no trabalho da docente da Educação Especial, e descreve bem a coordenação entre ambas assim como o trabalho da primeira que é a articulação com as fisioterapias, os apoios e as aulas.

Na passagem dos aspetos familiares do aluno importa lembrar que na próxima citação, a investigadora foi reconhecida no seu papel principal de docente:

“Quer dizer, acho que sim, eu também não tenho muito conhecimento disso. Eu percebo mais o que se passa aqui na minha aula, a parte da família ele vem sempre bem-disposto, eu acho que nunca lhe falta as coisinhas, não pode trazer as coisas, acho que sim. Vocês têm mais noção disso do que eu, não é? Conseguem aperceber-se mais.” E.D.R. nº 18, p. 46

Dois elementos se destacam, a docente tem um conhecimento indireto da família do aluno. O segundo a referência “*Vocês têm mais noção disso do que eu, não é? Conseguem aperceber-se mais.*” Numa indicação que o contacto com as famílias é maior com a esta docente.

O outro agente central de coordenação, é o Diretor de Turma, em termos de coordenação as funções apresentadas,

pelas afirmações dos participantes, são muito semelhantes, às do Docente de Educação Especial. Observe-se a figura 73.

O primeiro ponto, comunicação e coordenação com técnicos e terapeutas surge na entrevista 18, o que não é uma surpresa. O aluno com Paralisia Cerebral é acompanhado por estes dois profissionais com o fim de corrigir e potenciar capacidades (Jarrett, 2007).

Algumas afirmações, apresentam uma dupla categorização, no caso comunicar com os encarregados de educação e comunicar com os colegas docentes do Regular:

“Isso não faço a mínima ideia. Isso quem sabe é a Diretora de Turma. No entanto, eu lembro-me de a Diretora de Turma dele do ano passado, sempre ouvi dizer que a mãe até acompanha, ou pelo menos até tenta acompanhar.”
E.D.R. nº 35, p. 52

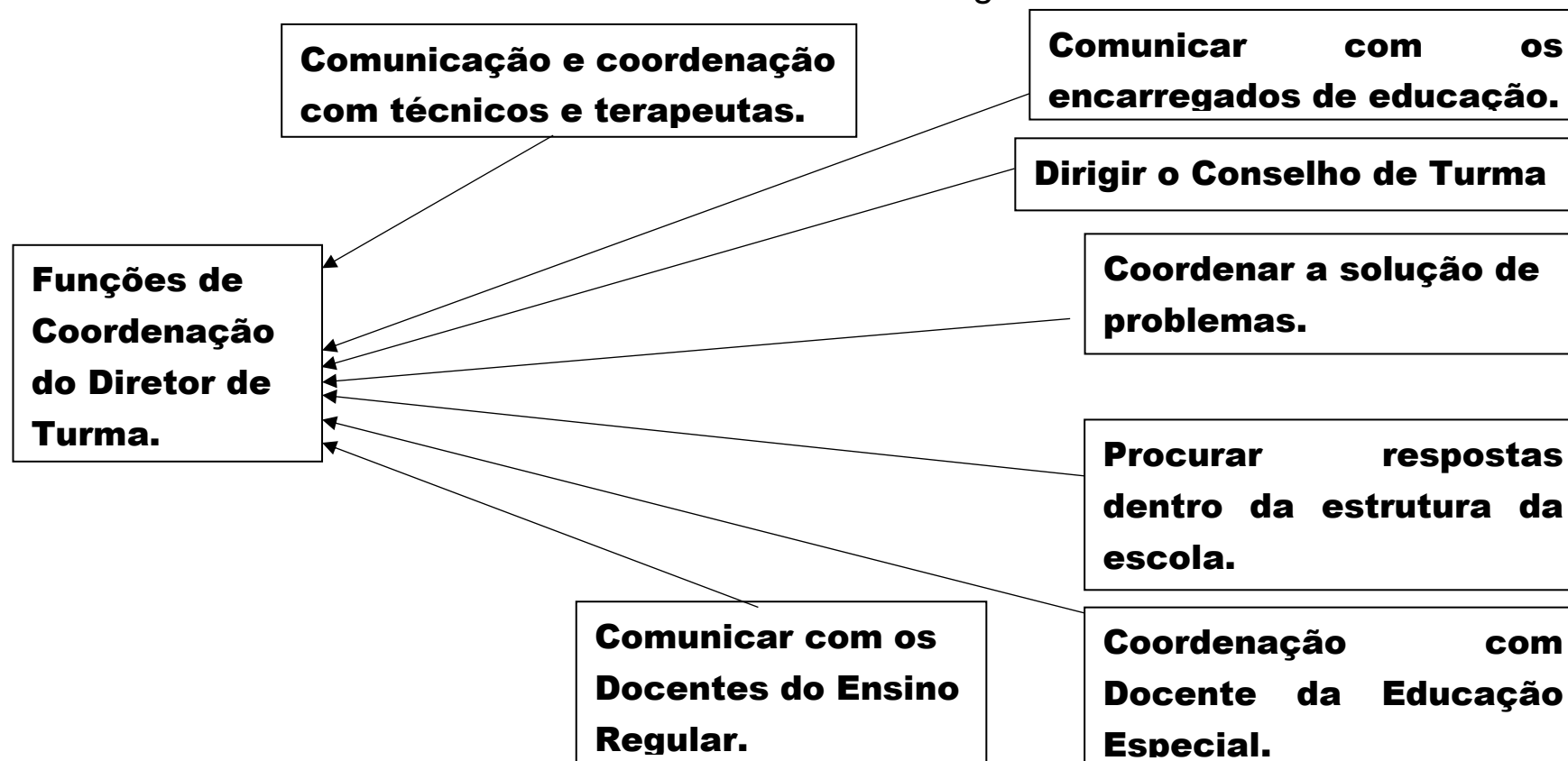
A docente em questão não é Diretora de Turma, o que sabe sobre a família aluno é por via indireta, obtida através do mesmo, por outro lado esta faz de intermediário com os encarregados de educação. O professor que não ocupa este cargo, pouco contacta com a realidade da família.

A próxima função é dirigir o Conselho de Turma, a afirmação que se segue vem demonstrar isso mesmo:

“Porque as reuniões que temos, não chegam e é uma frustração andar a tratar dos assuntos sempre à pressa e fica sempre metade. Olha, se eu fosse Diretora de Turma no próximo ano e tivesse um aluno nessas condições, seria uma das maneiras de tentar articular mais as atividades, as avaliações, as estratégias entre o Conselho de Turma e o professor de Educação Especial.” E.D.R. nº 44, p. 39.

Figura 73

Funções de Coordenação do Diretor Turma Segundo os
Docentes do Ensino Regular



Em primeiro lugar um problema comum a todas as reuniões é que o tempo nunca chega, mas o que sobressai, é o que se faz em termos de coordenação o que implica *articular atividades, avaliações e estratégias*, discutidas com os docentes do Ensino Regular e o de Educação Especial com a coordenação do Diretor de Turma.

A propriedade, coordenar a solução de problemas, é um código amplo tal como se observa na seguinte afirmação:

“Tenho direção de turma, portanto tento perceber se há algum problema na turma com algum aluno, de investigar em relação a esse problema para tentar ultrapassar o problema de ajudar esse aluno que revela algum problema tentar ajudar falando com as pessoas, com colegas, com pessoas de família esse caso pode não ser o pai nem mãe, pode ser outra pessoa de família que me possa ajudar e colegas da escola para me darem alguma opinião também sobre algum caso que surja (...)” E.D.R. nº 19, p. 24

É função do Diretor de Turma resolver quaisquer problemas que surjam na turma com os alunos. Este tem de falar com todos os que ajudem a perceber a sua origem, assim como a procura de soluções, entre todos os agentes. O que parece ser uma repetição não o é, situa-se fora do contexto do Conselho de Turma. Reitera os contactos com a família e com os docentes do aluno.

Na continuidade deste parágrafo mostra-se que a ação do Diretor de Turma vai um pouco além dos encarregados de educação e docentes, como indica a seguinte afirmação:

“(...) ou então tentar procurar o apoio dentro das estruturas da escola no caso de alunos com algumas dificuldades que resultam dalguns problemas de saúde que algum aluno tenha, (...)” E.D.R. nº 19, p. 24

O problema de um aluno e as respostas às suas necessidades, são de toda a escola, é um espaço de coordenação maior, reconhecendo a existência de uma comunidade maior.

Por último a coordenação com o Docente de Educação Especial.

“Claro que há uma estratégia através da Diretora de Turma e através do professor do Ensino Especial, nós temos acesso ao relatório com a problemática da aluna, com as estratégias que têm que ser implementadas e depois obviamente que essas estratégias são ministradas em conjunto, certo? Agora também tem a ver com as disciplinas.” E.D.R. nº 30, p. 47

A informação que surge nesta afirmação é que a relação entre o Diretor de Turma e o Docente da Educação Especial é formal, são estes que fazem os relatórios dos alunos. Fica claro que ambos têm, neste trabalho, de contactar os restantes docentes, cada um nas suas disciplinas. Parece que formalmente existe um problema de coordenação, os docentes do Ensino Regular formalmente e fora do Conselho de Turma parecem não ter nenhuma relação formal no que concerne na relação uns com os outros.

A questão que se coloca é de saber se existe uma cooperação entre docentes, além das estruturas formais, e, em caso afirmativo, como é que funciona? Outra questão que se

coloca consiste em saber, se os docentes ficam pelas relações institucionais ou formais.

As relações de coordenação, no caso do aluno com Paralisia Cerebral, revelam-se entre os diversos intervenientes do Conselho de Turma entre docentes do Ensino Regular e docentes do Ensino Especial, docentes do Ensino Regular com o Diretor de Turma e por último as relações entre Docentes do Ensino Regular. Pode parecer complexo, mas o que sugere é que a estrutura formal vem acompanhada de alguma informalidade.

O Conselho de Turma, não é isento de problemas, percebe-se que se discute e coordena a situação do aluno:

“Sem ser os Conselhos de turma onde realmente ele tem um lugar especial, no Conselho de Turma e onde temos discutido algumas abordagens com ele e a situação e evolução, mas no dia-a-dia não existe uma grande ligação dos professores no desenvolvimento da aprendizagem dele, pelo menos a nível de EVT.” E.D.R. nº 2, p. 52

A citação indica que o Conselho de Turma é o único local onde se fala dos problemas, estratégias e evolução dos alunos com Paralisia Cerebral, mas também se revela a pouca ligação entre docentes.

Percebe-se o motivo desta dificuldade de coordenação entre docentes, veja-se a continuação do parágrafo anterior:

“Eu até acredito em que naquelas disciplinas teóricas, o Inglês, o Português, a Matemática, a História possa haver alguma, até mesmo por causa dos recursos, e as salas em EVT, por essa razão, talvez haja uma maior distanciação,

porque é um espaço diferente, ele não tem um suporte adaptado em EVT na aula como por exemplo nas outras aulas como tem a parte informática, em EVT não tem. De certa forma isso poderá levar a que haja um maior distanciamento os professores de EVT na organização do trabalho para ele.” E.D.R. nº 2, p. 52

As dificuldades de coordenação entre docentes situam-se em dois níveis por um lado a natureza das disciplinas mais teóricas ou mais práticas, por outro os conteúdos específicos de cada uma, pelo que se explica uma relação mais individual com o Diretor de Turma e Docente do Ensino Regular. É necessário perceber até que ponto tal coordenação é realmente frutuosa perante conteúdos e programas específicos.

É neste ponto de transição, que se entra na questão de uma coordenação mais informal. O primeiro ponto deste aspeto está nos motivos para que não exista coordenação entre docentes são dados 4: 1) O único contacto é com a Educação Especial (Entrevista 38) que é o único que pode fazer qualquer coisa pelo aluno; 2) Os docentes não planificam em conjunto (Entrevista 8) embora possam ter estratégias comuns; 3) Cada professor adapta as estratégias à sua disciplina, (Entrevista 25), com a afirmação que cada disciplina tem as suas especificidades; 4) O trabalho do docente é de responsabilidade individual. No caso da citação que se segue encontram-se em conjunto dois motivos:

“Não, nunca ninguém me disse o que é que tinha que fazer. Nunca falamos sobre isso. Eu estou por minha conta e responsabilidade.” E.D.R. nº 24, p. 51

A questão coloca-se a nível da informalidade, onde o termo não será necessariamente coordenação, mas sim cooperação e colaboração sem que necessariamente estejam relacionados com aspetos formais. Observe-se a seguinte afirmação:

“Não planificamos em conjunto, temos estratégias conjuntas, embora a planificação não seja feita em conjunto, cada um tem a sua planificação e os seus conteúdos, mas a forma de lidarmos com o “António” e as opiniões que temos em relação a ele, isso tudo foi coordenado, foi sendo coordenado durante este tempo que tivemos com ele. Acho que todos agimos da mesma forma e coordenamos isso no início.” E.D.R. nº 8, p. 48

A citação volta a frisar que existem aspetos que não são passíveis de coordenação, no caso, a planificação conjunta. Existem estratégias comuns e troca de experiências.

A ideia anterior é reiterada na seguinte afirmação:

“Não há assim muita coordenação entre nós. Falamos um pouco do “António” mas não há uma coordenação específica.” E.D.R. nº 6, p. 45

O que existe em termos de relações entre docentes do Ensino Regular, é colaboração. Não coordenam. Trocam informações sobre o aluno e esta categoria surge de uma forma generalizada nas relações entre docentes.

Esta relação informal pode ir mais longe e transformar-se em cooperação. Na entrevista 22, parágrafo 59, descreve-se uma situação em que duas docentes apoiam a mesma aluna, e neste contexto surge cooperação, para além da troca de impressões, dado que decidem em que pontos incidir e coordenam a utilização do espaço físico.

O termo que surge e reflete a situação é *coordenação mínima*, corresponde a situações formais em que os docentes têm de cooperar por força da organização escolar e seus eventos.

A coordenação mínima está bem descrita nesta afirmação:

“Eu acho, pelo que me foi dado a perceber, eu eles com certeza que falavam entre si nas reuniões de grupo, havia uma coordenação mínima, havia uma coordenação mínima, até porque sempre que era necessário transmitir alguma coisa, o diretor de turma transmitia, quer fosse da mãe ou alguma coisa que fosse necessário transmitir a nível da “Maria” era transmitido.” E.D.R. nº 23, p. 44

A coordenação resumia-se às reuniões em que o Diretor de Turma se encarregava de ser o intermediário entre os docentes e a família.

Outro caso apresentado deste tipo de coordenação refere-se aos exames:

“O que eu sinto, e que sentiria logo no início do ano, é que pontualmente foram colocadas questões, sobre tudo agora por causa dos exames, houve essa preocupação de reunir logo com a professora de Matemática, a professora de Educação Especial.” E.D.R. nº 44, p. 49

Observa-se que as questões que levam os docentes a discutir são pontuais, como as relacionadas com os exames.

Um dos princípios enumerados nas entrevistas indica o seguinte: Quanto mais o aluno se aproximar da normalidade, menor é a necessidade de coordenação, o exemplo vem da seguinte afirmação:

“Entrevistadora - Ao nível dos professores dessa turma,

que tipo de coordenação existe? Que tipo de condenação é que a colega faz com os restantes professores?

Entrevistada – Não existe. Neste momento não existe, mas porque a criança em si também não requer, não precisa. Como não precisa em Historia, porque ele percebe o português, quanto muito teria que estar adaptado, mas ele não precisa disso.” E.D.R. nº 1, p. 52

O parágrafo anterior remete para o conceito de aluno normal, em que um aluno com Paralisia Cerebral que comunique oralmente e aprenda, não se diferencia dos outros.

O que se verifica é que, voltando ao aluno, há uma grande comunicação. É a resposta em relação á coordenação, cooperação ou colaboração:

*“E, muitas vezes, o não saber é motivo para eu partilhar descoberta de saber como é que hei de agir com ela.”
E.D.R. nº40, p. 52.*

Esta partilha de informações pode ser útil, para outro docente. É uma forma de colaboração, a dificuldade do colega pode ser a minha.

Nas relações com o Docente de Educação Especial, a troca de informação também é importante:

“Olha, procuro ler, procuro saber, e como eu te disse, apoio-me muito no saber das colegas de Educação Especial.” E.D.R. nº 33 P. 52.

O docente da Educação Especial é um apoio ao docente do Regular, que conhece ou já passou por experiências com alunos com dificuldades semelhantes.

“Tudo isso passou no primeiro momento para o contacto com as pessoas da escola que trabalhavam com o aluno, nomeadamente os professores de Educação Especial, e

depois nos Conselhos de Turma os professores que já o conheciam.” E.D.R. nº41, p. 44

O código substantivo que corresponde a esta citação é a *troca de impressões* com os colegas que conhecem o aluno. Descreve uma situação em que uma docente tem pela primeira vez um caso de Paralisia Cerebral, e a necessidade de se inteirar do caso. Como em todas situações há uma colaboração entre colegas que dão as informações que possuem e surgem variações de troca de informação e conhecimentos em códigos similares em que se acrescenta: Conhecimentos e materiais; Colegas do ano passado; ...da mesma disciplina e ciclo; necessidades do aluno. Um aspeto fundamental deste fluxo de informação, marcados por momentos formais, é que se efetua pela necessidade dos docentes em responder aos seus problemas, dúvidas e incertezas.

Que modelo sai do conjunto dos dados? A figura 74 sintetiza-o. Há informações sobre uma atividade de coordenação mínima, limitada pelas especificidades de cada disciplina. Outra dificuldade está em distinguir cooperação de colaboração, sendo que ambas coexistem.

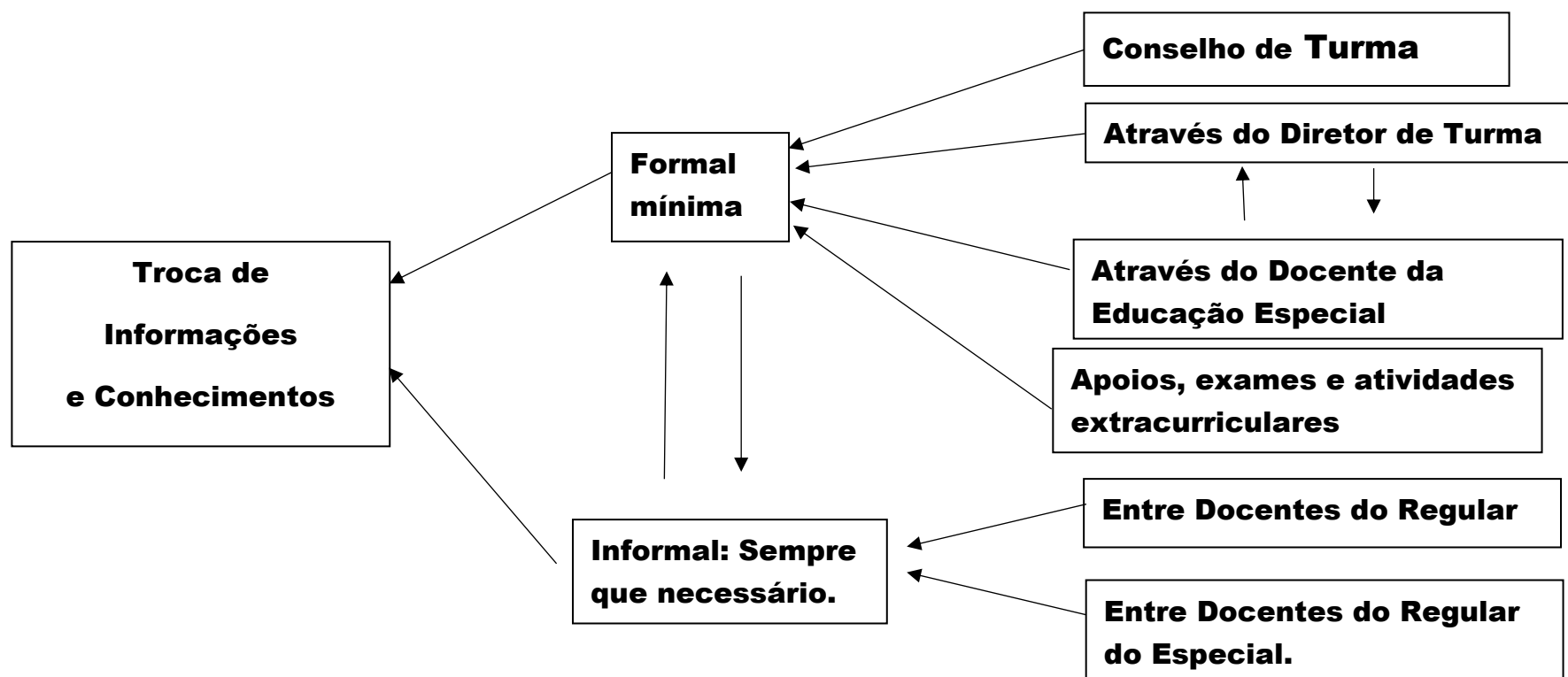
Então o que é que existe? Troca de informações e conhecimentos que circulam formal e informalmente, aliás a distinção é artificial. Os docentes utilizam esta troca apenas quando necessário, quando vem um aluno novo e quando têm problemas.

A comunicação faz-se principalmente pelos agentes de coordenação, o Diretor de Turma e o Docente de Educação Especial, formal e informalmente. Há uma atenção especial para esta última figura, que é contactada pelos docentes quando surge um caso de Paralisia Cerebral e não sabem o que fazer.

A afirmação que se pode fazer é que o termo *coordenação* se faz em relação ao Diretor de Turma e o Docente de Educação Especial. Quanto aos restantes aplicam-se os termos *colaboram* ou *cooperam formal e informalmente*.

A questão da Educação Especial, será apresentada de forma mais aprofundada quando se tratar da secção respetiva. O que é importante frisar aqui é que segundo Ferreira (2007) sintetizando diversas contribuições, docentes do Regular e de Especial, têm em comum que cuidar e ensinar crianças com Necessidades Educativas Especiais, com o mesmo cuidado, dedicação amor. Mas a partir daí divergem. O docente de Educação Especial está no campo do ensino individualizado com centro na sala de apoio e o docente do Ensino Regular na turma com questões que passam por adaptações quer na sala de aula quer de estratégias de ensino e aprendizagem. A questão colocada, à data com o modelo de integração do aluno, mantém-se atual, implica uma maior coordenação entre docentes em espaços comuns ligados às estratégias, às atividades, uma troca de informações e saberes.

Figura 74
Cooperação, Coordenação e
Colaboração em Ambiente Escolar



Para completar a ideia da autora anterior, Sanches (2011, pp. 130 - 131), olhando para esta contribuição com um olhar mais prático, refere que o Docente de Educação Especial, tem como função apoiar o Docente do Ensino Regular, fazendo todas aquelas atividades necessárias ao apoio do aluno. Fazendo a ponte com este trabalho verifica-se que existe dificuldade em dar atenção ao aluno com Necessidades Educativas Especiais, no contexto de turma, daí os apelos à necessidade de ter apoio dentro da sala de aula libertando o docente da Educação Regular de muito trabalho burocrático e de coordenação. Fica a impressão, que o docente de Educação Especial é um mero apoio do docente do Regular. É importante perceber que o seu papel além complementar o trabalho deste professor é o de ser especialista na área da deficiência.

Explicita-se que se o centro do docente do Regular está em ensinar conteúdos, no caso do Docente de Educação Especial está na competência técnica acerca das estratégias de ensino, na tentativa de aproximar o aluno dos restantes.

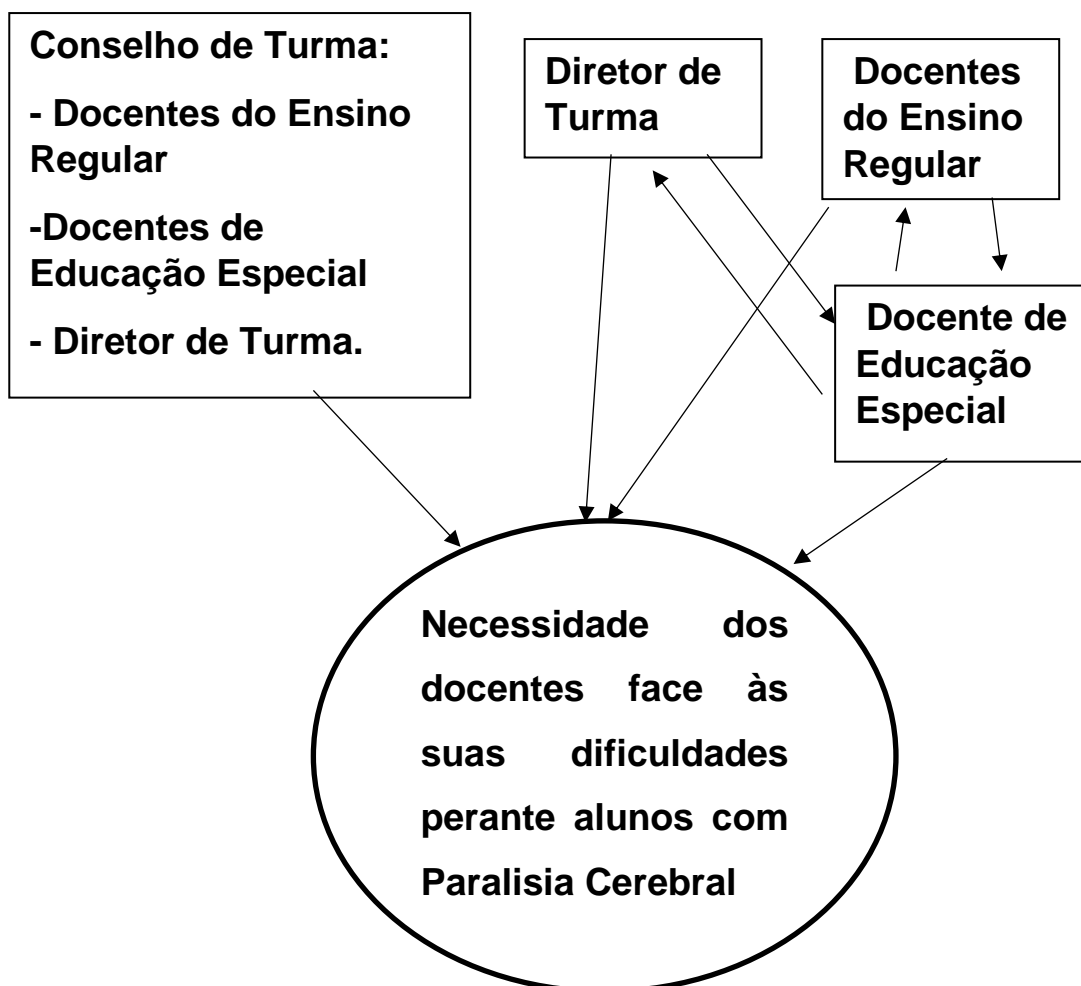
O que importa neste estudo é perceber qual a ideia central presente na questão da coordenação vista pelos docentes do Ensino do Regular. Observe-se que o que move a coordenação, cooperação ou colaboração é a necessidade associada a uma situação de deficiência, a qual mobiliza formal ou informalmente. Poder-se-ia formalmente falar literalmente,

no que em literatura é apresentado por necessidades especiais e referido por Hodkinson (2016, p. 3) no caso Inglês como: *“Clause 20 of the Children and Families Act 2014 denote that a child or young person has a SEN when he or she has a learning difficulty or disability that calls for special provision to be made for him or her.”* Poderia continuar a citação, mas o importante é que qualquer criança com dificuldades de aprendizagem ou deficiência, necessita da tomada de medidas especiais.

As entrevistas revelam que toda a cooperação e organização faz-se em torno das Necessidade dos docentes face às suas dificuldades perante, especificamente, alunos com Paralisia Cerebral. Então como fica o modelo mais abstrato?

A figura 75 é fruto da reorganização dos elementos substantivos e que em confronto com a literatura mais relevante, gerou este modelo mais abstrato e conceptual, em que olhando para as relações, o centro não é o aluno com Paralisia Cerebral, mas as dificuldades que se colocam aos docentes. Os docentes trocam informação formal e informalmente. O problema não é dos alunos, mas sim dos professores que têm que encontrar respostas ou estratégias para aquele caso que têm na sala de aula ou no apoio.

Figura 75
Fluxo de Informação entre Docentes Relativo à
Coordenação, Cooperação e Colaboração
Face ao Aluno com Paralisa Cerebral



4.1.4.3.4 – Acessibilidades

Um dos aspetos mais referidos pelos participantes é o tema da acessibilidade. Este ponto não é estranho para a investigadora. Esta experimentou durante a sua vida as dificuldades pessoais e dos alunos com Necessidades Educativas Especiais com problemas visuais e motores que lecionou ou pôde observar de perto nas escolas por onde

passou. Durante algum tempo a questão parecia reduzir-se às barreiras arquitetónicas, mas foi-se mais longe. Ao longo das entrevistas o desenvolvimento dos alunos passava por uma questão de recursos materiais e humanos quer ao dispor da escola quer das famílias.

O que é a Acessibilidade? Procurou-se uma definição mais técnica e abrangente. Brown (2006, p. 9) indica que o termo em si não é preciso. No campo da deficiência descreve o que é necessário para se aproximar, obter ou atingir algo ou fim. Isto significa que é possível alterar o ambiente de maneira a que a probabilidade de um indivíduo participar num dado ambiente aumenta significativamente. Ora não se apresentou à partida uma lista de aspetos previamente presentes na literatura, mas sim referências claras nas afirmações dos entrevistados.

No caso das Necessidades Educativas Especiais, no já citado texto de Hodkinson (2016), trabalhar com crianças e jovens com deficiência implica adaptar, tornar acessível, aproximar estes alunos dos restantes. A questão que se coloca de uma forma mais substantiva é: Como é que os Docentes do Ensino Regular colocam a questão das acessibilidades?

Observe-se sinteticamente o que os dados sugerem através da figura 76 que se segue, esta coloca em evidência uma conceção prática.

A figura indica que os entrevistados dividem a sua visão em duas categorias, *adaptada* e *não adaptada*. Em termos arquitetónicos a questão coloca-se segundo a seguinte afirmação:

“Sim, sim a escola com as obras que teve está boa.”

E.D.R. nº20, p. 59.

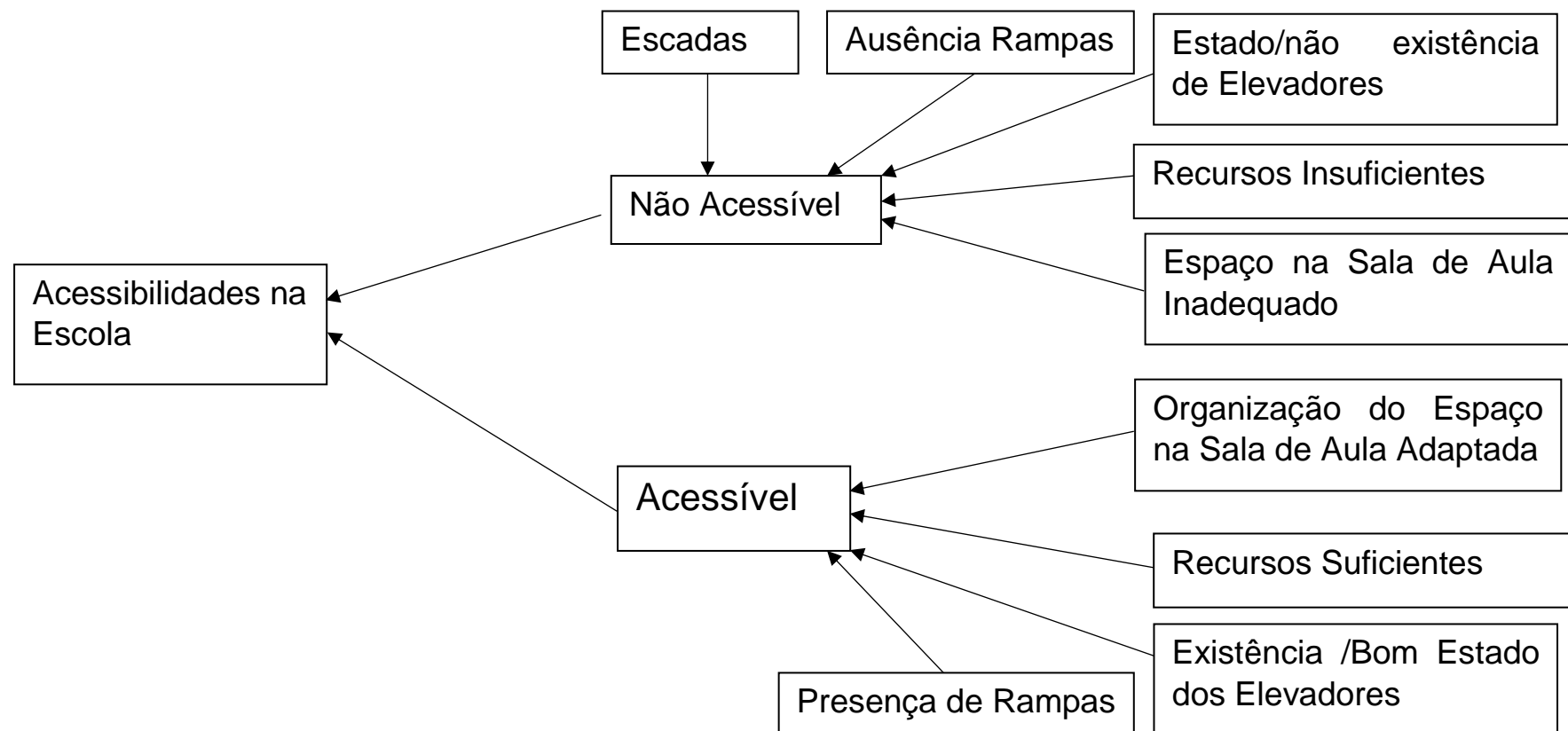
As afirmações não permitem fazer a contabilidade sobre o estado das escolas em relação às acessibilidades, mas sim se tiveram obras e se existem problemas. Tal porém, não é o âmbito desta tese, mas sim perceber em que sentidas as acessibilidades influenciam as estratégias dos docentes e, neste caso, se algo os preocupa e como o pensam.

É importante antes de conceptualizar perceber o efeito da existência de barreiras arquitetónicas.

“O “António” movimenta-se numa cadeira de rodas, portanto devia de haver mais facilidade para ele se movimentar, e mais apoio para ele não estar só metido dentro de uma sala de aula. Poder conviver mais com os colegas, e mesmo com o trabalho com os professores dificultam aquele espaço a aula, o espaço, o corredor da escola ou estas salas que onde ele também trabalha neste tipo de instalações, julgo que são um bocado apertadas para os movimentos do “António” Acho que ele precisava de mais espaço, estar mais arejado e não estar tão compartimentado.” E.D.R. nº19, p. 55.

O primeiro elemento que está apresentado é que se trata de um aluno que se desloca em cadeira de rodas, necessitando de terceiros para se deslocar. O segundo elemento é aparentemente uma consequência da primeira, o aluno não só está preso à cadeira de rodas como na sala de aula. Não há

Figura 76
Imagem Prática da Questão das Acessibilidades
Vista pelos Docentes do Ensino do Regular



uma convivência suficiente com os colegas. As causas são duas, arquitetónicas, e de recursos humanos. O primeiro é composto por corredores e salas estreitas o segundo a falta de recursos humanos para o ajudar a deslocar-se. Um conceito de acessibilidades irá ultrapassar as questões arquitetónicas para abranger os recursos humanos. Acrescenta-se é uma questão quer da inclusão quer da integração.

O que é uma escola acessível? Do ponto de vista arquitetónico, numa síntese possível das respostas, é a facilidade de circulação de alunos e cidadãos num edifício onde se leciona.

O primeiro aspeto apresentado, é a presença de rampas

“É assim, está porque ela tem aulas sempre no rés-do-chão, tem rampas. A única dificuldade é não pode entrar pela porta principal da escola, não é, que é escadaria. Tem que entrar pela outra entrada do parque de estacionamento e fica mais longe porque ela vem deste lado e tem que contornar a escola para entrar no sítio, e portanto o parque de estacionamento e depois vem, vem.”
E.D.R. nº 28, p. 55.

Esta afirmação é explícita pelo contraste entre escadas e rampas. No caso a aluna desloca-se de cadeira de rodas, significa a existência de uma barreira dificilmente transponível por esta. A facilidade apresentada pelas rampas significa ausência de escadas, facto é que no caso concreto estrategicamente as aulas ficam no rés-do-chão e perto de uma rampa, do mesmo modo esta entra pelo parque de

estacionamento, onde as rampas servem quer para veículos automóveis quer para cadeiras de rodas.

Quadro 30

Barreiras Arquitetónicas Segundo Os Docentes do Ensino Regular

Entrevista	Citação/Observação
26	<i>“Não, não pode, tem escadas, não pode, porque mesmo que ela dê a volta por ali, chega aqui e há uma porta para este campo, portanto ela chegava aqui tem uma vala onde há degraus, portanto a menina não pode vir para aqui.”</i>
44	<i>“O facto de haver elevador ajuda. Agora se facilita, se está acessível, não, não está muito acessível. Mas agora ele tem aulas nos pisos de cima, mas tem um elevador.”</i>
19	<i>“e mesmo com o trabalho com os professores dificultam aquele espaço a aula, o espaço, o corredor da escola ou estas salas que onde ele também trabalha neste tipo de instalações, julgo que são um bocado apertadas para os movimentos do “António” Acho que ele precisava de mais espaço, estar mais arejado e não estar tão compartimentado.”</i>

No entanto há que tomar cuidado com esta afirmação, observe-se uma observação mais técnica:

“Sim só que estou aqui a ver as rampas, é que é um nível o patamar é muito alto e teria que ficar uma rampa muuuito inclinada, ou muito inclinada ou se fosse mais a disfarçar ia parar a patamares que iam também iam interferir na vida dos outros meninos. Passava a ser uma,

sei lá, uma barreira para os outros meninos, porque se nós tivermos uma parte mais alta e outra mais baixa, se nós tivemos que fazer o plano inclinado mais avançado vai depois naquela parte, vai interferir com a brincadeira dos outros. Faço-me entender?” E.D.R. nº 30 P. 81.

Uma rampa é composta por uma inclinação, a qual não oferece resistência a qualquer instrumento de transporte de bens ou pessoas, com rodas. Uma rampa demasiado inclinada é uma barreira para todos, difícil de subir, pode provocar acidentes a quem anda por si.

O segundo elemento arquitetónico é a e a existência de elevadores. O argumento não é muito diferente do que já foi dito.

“Lá está, para mim é a primeira experiência, mas seja como for, ela pode deslocar-se de andares de andares, de pisos para pisos, portanto isso já é bom.” E.D.R. nº 30, p. 69

A existência de elevadores elimina a limitação de aulas apenas no rés-do-chão, permite que o que se desloca no edifício e acede a todos os serviços. Mais uma vez a questão da inclusão do cidadão com deficiência.

A questão da sala de aula relacionada com as acessibilidades é igualmente importante. Nestes aspetos é inevitável falar dos espaços internos que levam à sala de aula. Neste sentido começa-se pelo piso plano, o termo indicado é piso térreo que numa entrevista, surge deste modo:

“Sim. Ao bar da escola pode ir, porque o bar da escola é virado aqui a baixo, portanto é terra não tem, agora nem pode vir aqui nem à papelaria, nem às aulas de Música.” E.D.R. nº 26, p. 78

Descreve-se um local plano, não tem escadas, o aluno em cadeira de rodas pode deslocar-se facilmente sem obstáculos. O contraste surge perante duas situações narradas na mesma entrevista, existência de escadas, logo degraus e rampas ou superfícies muito inclinadas que são difíceis de subir e descer.

Outros elementos são *espaços apertados* que são apresentados por um participante do seguinte modo:

“Alguns espaços são apertados. A cadeira é grande, não é, alguns espaços, por exemplo a entrar no bar, entre as cadeiras, aí sim, nota-se que é apertado”. E.D.R. nº 44, p. 59

O termo *espaços apertados* é um elemento suficientemente alargado, para incluir corredores, portas e de uma forma geral a organização do espaço, no caso do bar.

Noutros espaços, como a casa de banho, observa-se que a questão ultrapassa a necessidade de espaços mais amplos, por exemplo:

“Não. Devíamos ter salas um pouco maiores. Se calhar, casas de banho que tenham grades, que tenham barras para os miúdos se poderem segurar. Há uma casa de banho cá em baixo. As casas de banho têm uma vantagem, embora não tenham grades, como são sanitas pequenas e têm paredes dum lado e de outro, serve de apoio.” E.D.R. nº 42, p. 50.

Para perceber esta afirmação é necessário, ter em conta que os problemas motores apresentam vários graus; se nas afirmações anteriores os espaços amplos são favoráveis a alunos com cadeira de rodas, quando há alguma mobilidade os espaços mais apertados podem ser uma vantagem. Indica

também, que a existência de barras, facilita a vida a quem tenha estas dificuldades, a existência de apoios, na vida real corrimões.

Nas salas de aula que problemas se colocam? Há uma grande variação de situações que variam conforme a disciplina em questão, mas estão, relacionadas com a organização do espaço e de mobiliário.

A primeira categoria em questão é a organização do espaço. Uma dificuldade geral está na dimensão do espaço:

“Não faz nada porque também, eu se tivesse algum espaço até poderia fazer uma gincana para ele tentar andar com a cadeira.” E.D.R. nº 33, p. 30

O contexto é uma aula de Educação Física, onde os alunos num espaço pequeno correm e fazem exercício físico. O espaço é apertado mesmo para os alunos autónomos e uma cadeira de rodas ocupa o dobro do espaço.

Na sala de aula tradicional volta-se a repetir a ideia presente na entrevista 19 onde o espaço se torna demasiado apertado para o aluno se movimentar. O problema está em duas categorias:

“O facto de ele estar, por exemplo se eu quisesse fazer um trabalho de grupo a disposição das mesas não o permite.”
E.D.R. nº 14, p. 60

A sala não está organizada para que o aluno saia do seu lugar para trabalhar em grupo. Na segunda categoria presente está um problema de mobiliário de que é mais bem expresso na seguinte citação:

“Idealmente teríamos uma sala com mesas redondas onde a criança se pudesse deslocar mais facilmente.” E.D.R. nº 33, p. 72

Indiretamente, através de outra citação, revela-se que as mesas são retangulares, e com pontas que dificultam o movimento, mas há mais informação em relação ao mobiliário:

“mas se fossem só as mesas de laboratório como estava inicialmente, são muito altas e ele não conseguia ficar sentado com altura suficiente na mesa para acompanhar a aula corretamente. Tem essa dificuldade.” E.D.R. nº 6, p. 53

A informação que surge é específica de algumas disciplinas como a Físico-química e Biologia, mas mesas e cadeiras altas são uma barreira arquitetónica na sala de aula.

Que conclusão se pode tirar em relação às barreiras arquitetónicas na sala de aula? Três consequências tornam-se evidentes, o aluno de cadeira de rodas, fica preso na sala de aula impedindo-o de conviver com os colegas fora deste espaço; no interior impede-o de trabalhar em grupo e pode dificultar o acompanhamento na sala de aula.

A principal preocupação dos docentes está em saber como trabalhar com os alunos com Paralisia Cerebral, e a categoria central são estratégias dos docentes. Neste campo impõe-se colocar em evidência as estratégias fora e dentro da sala de aula, em termos de acessibilidade e o seu conteúdo conceptual. A Figura 77 fala das estratégias ligadas à sala de aula e ao ato de ensinar.

A opção do quadro que antecede passou por uma via mais substantiva, próxima da prática, mas que expressa princípios importantes em termos de mobilidade.

Os entrevistados dividem naturalmente, as suas estratégias em três áreas: sala de aula, equipamentos e recursos humanos. Estas correspondem às suas principais preocupações.

A primeira área, a sala de aula, corresponde a todos os aspetos ligados à organização do espaço, mobiliário elementos que a tornam acessíveis e equipamentos estratégicos que convém estar perto desta.

A primeira propriedade é a adaptação progressiva do espaço ao aluno:

“Na altura, quando a “Ana” veio, não existia nem tão pouco uma casa de banho. Tinha sido construída no ano anterior, porque no ano anterior tínhamos tido uma menina no jardim-de-infância também com Paralisia Cerebral que se deslocava numa cadeira de rodas. E tinha sido construída no ano anterior. Uma casa de banho própria. Eu utilizava uma sala. Depois também foi construída uma rampa. Eu utilizava uma sala do rés-do-chão exatamente para que a “Ana” pudesse ir para essa sala.” E.D.R. nº 39, p. 66

Em primeiro lugar a afirmação corresponde a várias estratégias associadas à sala de aula presentes no diagrama. A atenção, no entanto, está na progressividade das adaptações no espaço. Fazem-se adaptações principalmente porque há uma necessidade concreta para o fazer, foi a presença de uma aluna com Paralisia Cerebral que levou a criar uma casa de

banho adaptada se construiu uma rampa e, por motivos de proximidade, a sala situava-se no rés-do-chão.

A próxima afirmação é mais problemática, corresponde à mesma propriedade, mas a adaptação não foi tão bem-sucedida:

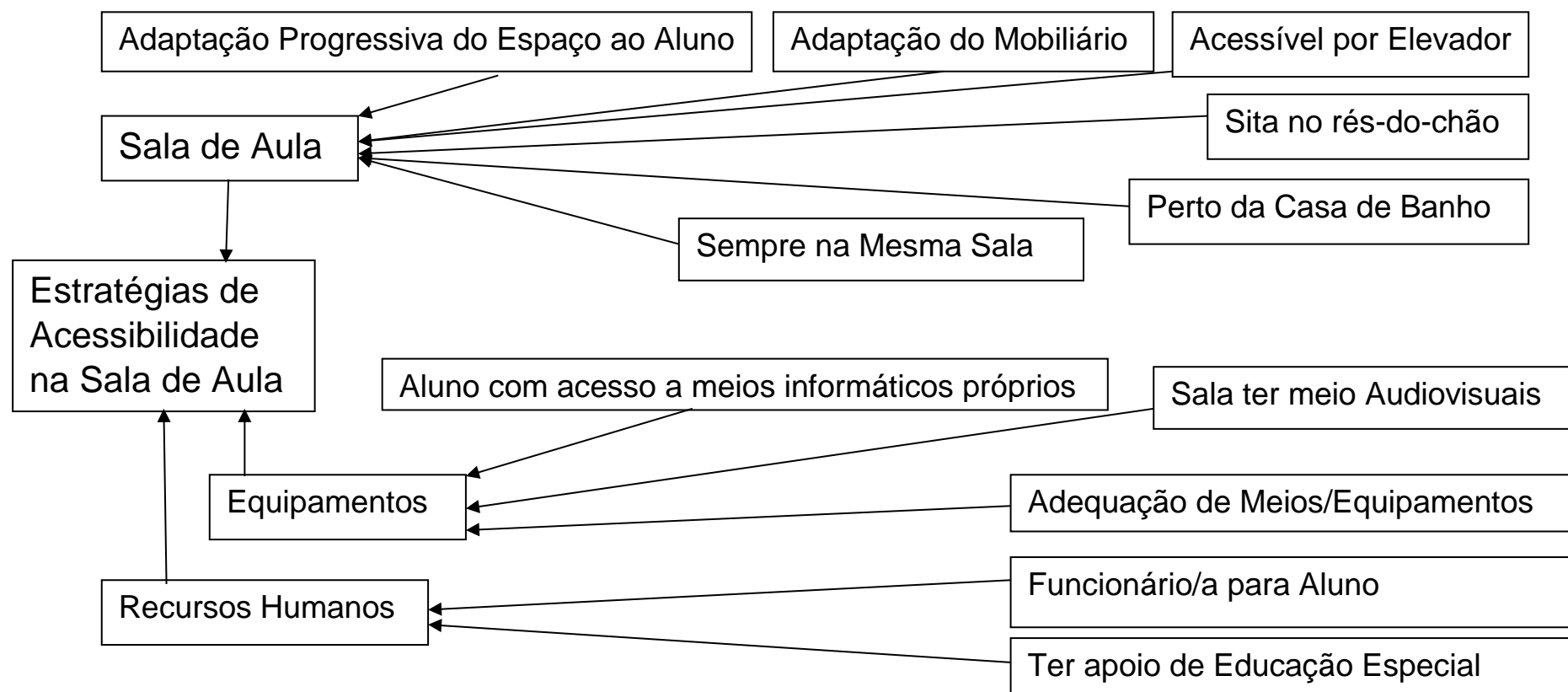
“Acho que foi feita uma grande tentativa. Não sei se é o ideal, não sou da área, mas foi feito um esforço para o adaptar. Ele tem uma sala só, é sempre na mesma sala, tem lá o computador dele que se funcionasse era fantástico, mas não funciona, tem a mesa dele, há elevador na escola para ele ser transportado para as diversas salas. Portanto acho que foi feito um esforço, mas nem tudo funciona como devia.” E.D.R. nº 8, p. 58

O que se observa é que, no campo das adaptações do espaço da sala de aula e espaços associados, verifica-se a presença de dois elementos mais conceptuais e abstratos: a presença de dois elementos mais conceptuais e abstratos: a presença de um aluno com problemas motores nos anos transatos melhora e prepara as acessibilidades para futuros alunos com as mesmas características; e as adaptações são feitas perante situações concretas com variáveis que só se adaptam na altura, mas de difícil replicação em diversos espaços.

A adaptação do mobiliário é a segunda propriedade e revela a necessidade ter em conta aspetos como a mesas e cadeiras. Observe-se:

Figura 77

Estratégias de Acessibilidades Ligadas a Sala de Aula e
Necessidades do Aluno com Paralisia Cerebral



“Ele tem uma mesa própria que está presa ao chão, porque ele descontrola-se com muita facilidade, não é? Não tem aquele controle, e a mesa está presa ao chão, isso já foi mesmo trabalho dos professores da turma que entenderam isso.” E.D.R. nº 1, p. 56

No caso o aluno tem espasmos, uma cadeira e uma mesa sem adaptações. A solução foi prender a mesma ao chão. Não é caso raro e único. Observe-se que indiretamente há referências a adaptações no mobiliário:

“Nem sempre lhe dou 1h. 30 min, pois ela é medicada por causa dos espasmos. Está amarrada à cadeirinha, o que me faz muita confusão. Ela também não gosta que lhe amarrem os pulsos, quanto mais.” E.D.R. nº 26, p. 38

Não há uma indicação clara sobre o mobiliário, mas certo é que a necessidade de amarrar a aluna indica a existência de alguma adaptação, semelhante à citação anterior.

A próxima citação revela uma adaptação mais genérica e menos específica:

“apesar de como agora temos umas mesinhas mais pequenas acontece que temos que pôr lá a cadeira”. E.D.R. nº 6, p. 54

As mesas mais pequenas permitem que caiba lá uma cadeira de rodas, mesas altas impedem de acompanhar a aula.

Que princípios se podem retirar das diversas contribuições sobre o mobiliário? A medida da adaptação do mobiliário está em dois aspetos, caber uma cadeira de rodas e para quem tem dificuldade de mobilidade ser um bom ponto de apoio, um segundo aspeto é cada aluno com Paralisia Cerebral tem características motoras específicas, necessitando de adaptações caso a caso, não generalizáveis.

As restantes quatro propriedades que condicionam a localização da sala de aula quando a turma tem um aluno com Paralisia Cerebral são a acessibilidade por elevador, situar-se no rés-do-chão, perto da casa de banho e sempre na mesma sala.

A sala de aula deve estar acessível por elevador, é um princípio orientador da localização da sala de aula. Na já citada entrevista 33 indica-se que *“Uma vez que me garantiram que o elevador estava funcional, foi permitido escolher uma sala”*. A presença deste meio permite, dentro do planeamento escolar, escolher a sala que melhor se adequa.

A sala sita no rés-do-chão, é explicada do seguinte modo pelo participante:

“porque ele tem aula na sala lá em cima no segundo andar, depois tem aulas no primeiro andar. Deviam as salas com crianças com estas características estarem só num piso térreo, por uma questão de mobilidade das mesmas, acho que a lógica assim o diz, não sei.” E.D.R.
nº 12, p. 60

O contexto apresentado é a verificação que, quando estão presentes várias disciplinas, estas estão distribuídas por várias salas que o aluno, nomeadamente em cadeira de rodas, tem que percorrer. Torna-se mais fácil se as mesmas ficarem no rés-do-chão, não tendo que ultrapassar obstáculos arquitetónicos ou utilizar elevadores. Uma outra vertente pode observar-se que as salas estão perto umas das outras.

O outro motivo pelo qual as aulas ficam no rés-do-chão é o seguinte:

“Estivemos sempre no rés-do-chão, em função dela. Sempre esteve numa sala adequada. Este ano puseram em funcionamento o elevador, e dado que a sala o ano passado funcionou mal”. E.D.R. nº 33, p. 74

Sempre que não existam elevadores ou que estes funcionem mal torna-se difícil deslocar os alunos para pisos superiores. A imagem que sobressai da afirmação, é de um aluno com Paralisia Cerebral em cadeira de rodas, sem elevador, com duas ou três docentes ou técnicos operacionais a subir e descer um ou mais vão de escadas.

Ter a sala perto da casa de banho é algo que é evidente, nos casos mais graves, o termo seria uma sala de multideficiência, que pode estar perto ou não:

“Contudo, muitas vezes o aluno não vai à disciplina de Área de Projeto devido à falta de recursos humanos para o levarem no elevador, uma vez que a sala fica no 3º andar. Isto acontece porque muitas vezes esta aula coincide com a hora do almoço da sala de Multideficiência onde o aluno tem apoio para fazer os testes e também para o seu almoço e higiene.” E.D.R. nº 4, p. 52

A afirmação corresponde a várias propriedades no campo das acessibilidades. É importante na necessidade de ter acessíveis serviços básicos pois estes alunos são dependentes de terceiros para os aspetos mais elementares. Observa-se aqui o efeito da distância entre a sala de aula onde é lecionada a disciplina, num terceiro andar e dependente do elevador para

chegar à sala de multideficiência que surge aqui como uma sala de apoio.

Num caso menos grave, ilustra-se a situação na seguinte contribuição:

“Era muito pouco autónoma. Para ir à casa de banho, de início, tinha que ir com uma auxiliar, sempre à casa de banho para a acompanhar. Primeiro por medo, depois porque ainda não conseguia limpar-se muito bem. Tinha pouca autonomia, até para ir à casa de banho”. E.D.R. nº 41, p. 30

Presente está a necessidade de ajuda de uma auxiliar para que a aluna faça a sua higiene, o que, sempre que o aluno não seja autónomo há uma preocupação para que a casa de banho esteja perto conforme se apresenta na entrevista 33.

O termo *sempre na mesma sala*, está presente com maior evidência em duas citações:

“Ele tem as aulas todas ali na sala 1(sala situada no rés-do-chão) exceto esta, não é”. E.D.R. nº 5, p. 60

Há que referir que a sala 1, referida pela entrevistada, se situava no rés-do-chão. A sala de música também é no rés-do-chão. O que a entrevistada queria dizer é que o aluno não muda muitas vezes de sala.

Nesta citação, estão presentes as observações da entrevistadora, a qual junta informação que conjuga duas estratégias, a sala ficar no rés-do-chão e a procura dos docentes em geral em não variar de sala. A segunda afirmação da entrevista 8 *“Ele tem uma sala só, é sempre na mesma sala”* contextualizando é a única que está adaptada.

Estas quatro propriedades, indicam a presença de elementos mais conceptuais que podem ser expressos do seguinte modo:

- O elevador permite aceder à sala de aula no local onde mais se adequa e com melhor acesso a espaços vitais para o aluno com Paralisia Cerebral.
- A sala de aula sita no rés-do-chão surge por motivos de facilidade de acesso, com menos barreiras, mas também pelo mau funcionamento ou ausência de elevadores que funcionam como barreira.
- Ter uma casa de banho perto da sala de aula, é uma opção estratégica, além da natureza da necessidade fisiológica dos alunos, a higiene pessoal destes depende da ajuda de terceiros.
- Devido à natureza das adaptações no espaço e no mobiliário, há a tendência de fixar a sala de aula num só lugar.
- Procura por motivos de acessibilidade, a ter as aulas em salas do mesmo piso, preferencialmente no rés-do-chão.

A principal estratégia das acessibilidades consiste em investir numa sala, adaptando-a ao aluno com Paralisia Cerebral, reduzindo ao máximo a movimentação para outras salas. Esta estratégia divide-se em duas vertentes principais a

sala tem que estar acessível a uma casa de banho e a procura ao máximo de reduzir os movimentos do aluno.

O acesso aos equipamentos é outra questão ligada às acessibilidades, presentes em três campos: o acesso a meios informáticos para o aluno; salas com meios audiovisuais; e a adequação nos equipamentos.

O acesso a meios informáticos para o aluno surge como um problema de desigualdade social de acesso aos meios, às tecnologias de apoio, presente na seguinte citação:

“Portanto só vejo aí para a “Maria” já não, já sai da escola agora, mas no caso de termos outro aluno nessas circunstâncias talvez o termos uma pessoa especializada, porque de resto a nível de meios, enfim se houver algum aluno eu não possa ter computador por ele próprio fornecer-lhe esses meios que a “Maria” pode ter mas que poderá haver outros que não tenham, não é, que não tenham possibilidades. Portanto eu penso que será o essencial. E.D.R. nº 23, p. 56

Em questão, está a diferença entre os recursos e o acesso a equipamentos e meios informáticos das famílias dos alunos e o confronto entre dois alunos, um que pode ter computador próprio e outro que não tem, apesar de todos os recursos presentes na escola.

Neste campo, não é necessário, procurar novas referencias, as acessibilidades a nível de equipamentos estão espalhadas por todo texto. Começa como uma apresentação de uma situação de desigualdade social entre alunos no acesso aos meios.

A situação de não acessibilidade associada à escola, em relação aos equipamentos é esta:

“Não, porque esteve avariado, ele não conseguiu sequer usar. Ele tinha aquele processo o ano passado que eu não sei muito bem como era, como se chama aquele que estava ligado ao computador em que ele conseguia com a cabeça teclar...” E.D.R. nº 8, p. 38

O aluno em questão não tem motricidade fina, o computador é um instrumento que lhe permite alguma autonomia. O caso apresentado é que nem este equipamento estava a funcionar. Não se coloca a questão da outra propriedade, se os meios estavam adaptados ao aluno.

No caso da mobilidade observe-se como uma cadeira de rodas elétrica pode conter uma questão de acessibilidade:

“...ela depois já se pode deslocar sozinha porque a cadeira é elétrica...” E.D.R. nº 25 p. 58

Uma cadeira de rodas elétrica aumenta a autonomia da aluna permitindo que não dependa de ninguém para o fazer. O contraste torna-se evidente comparando com o aluno referido na entrevista 16 que depende de terceiros para se deslocar, com ligação a outras categorias e propriedades. Na entrevista 19, mesmo que a sala de aula e o espaço estivesse adaptado, sem ter quem dirija a cadeira de rodas, o aluno estaria fechado na sala de aula.

A adequação de meios/equipamentos aos alunos, é uma evidência, que surge com alguma frequência, independentemente de se falar em equipamentos, pertence a

uma categoria mais ampla, a adaptação de meios. A entrevista 25 revela que quando se tem um aluno com Paralisia Cerebral é necessário adaptar os meios para que a informação lhes esteja acessível, no caso, os testes. A mesma questão, está colocada no sentido dos equipamentos e pode apresentar-se com a afirmação que estes são ou estão adaptados a cada aluno:

“Quer dizer, ela tem um rato próprio de manuseamento no computador e tem o computador dela” E.D.R. nº 24, p. 43

Contextualizando a informação dada pelo docente, a aluna em questão tem uma mão útil que lhe permite utilizar um rato adaptado. Outro caso que serve de comparação:

“Já me foi dito que trabalha, e o tal programa Grid etc, sei que é o professor “Pedro” que é um professor do Ensino Especial que está a acompanhar nessa faceta”. E.D.R. nº 12, p. 56

O aluno em questão não tem motricidade fina. O *Grid* é um equipamento que tem um conjunto de ferramentas que permite nomeadamente ultrapassar esta limitação.

Poder-se-ia continuar com mais exemplos de como os equipamentos informáticos ou não são um problema de acessibilidade, mas de uma forma abstrata e geral estes fazem parte da acessibilidade ou falta da mesma. Por exemplo o no último caso, o docente deste aluno refere:

“É absolutamente fundamental. Uma vez que ele não pode tirar apontamentos, partindo do pressuposto que existe uma situação ideal, segundo a qual ele tem um professor

ao seu lado, a tirar apontamentos, ou um irmão, não sei.”

E.D.R. nº 36, p. 58

O aluno depende de terceiros para se expressar na forma escrita, quando poderia ter os meios que lhe permitissem uma maior autonomia quer a estudar quer na realização de testes.

Uma outra categoria que se apresenta no âmbito da sala de aula e simultaneamente nos equipamentos é a existência de meios audiovisuais. O ponto de vista adotado foi que estes permitem, uma vez adaptados aos alunos com Paralisia Cerebral e suas características, dar maior independência ao docente.

Os equipamentos apresentados são o vídeo projetor (Entrevista 24), o quadro interativo (Entrevista 34) data show (Entrevista 10). O que se verifica é que estes equipamentos são utilizados para todos os alunos enunciando o princípio enunciado num excerto da entrevista 41 “*(...)imagens são muito mais motivadoras com as novas tecnologias (...) do que propriamente estar ali a debitar o que quer que seja.*”

Em termos de acessibilidades falta referir os recursos humanos. Num excerto sobre os alunos com necessidades educativas especiais uma docente, na entrevista 39, enuncia este princípio “*é um apoio sistemático, um apoio duma pessoa só para ela*”. Propositadamente retirou-se a contextualização, porque a ideia apresentada é que os alunos com Paralisia Cerebral necessitam de vários apoios. Citadas diretamente, na entrevista 42, estão terapias diversas com a intervenção de

técnicos, e na entrevista 39, do Docente de Educação Especial e de Técnicos Operacionais de Educação.

A importância dos apoios, para os alunos com Paralisia Cerebral, surge na seguinte afirmação:

“É assim eu estou a achar que ele tem pouco apoio em casa e aqui na escola também não há muito tempo porque há muitos que precisam de ajuda e ele é muito esperto e precisa de ser apoiado, que ele conseguiria chegar longe. É pena ele não ter mais meios para isso, portanto ter mais apoio”. E.D.R. nº 20, p. 61

Evidencia-se que o aluno com Paralisia Cerebral depende dos apoios que tiver em casa e na escola.

As evidências, deste princípio, surgem na seguinte afirmação:

“Chega aqui com a professora do Ensino Especial e não tem apoio, chega a casa, não tem apoio, na escola não há o apoio como é que ele pode evoluir? É que no fundo temos as ferramentas, temos os meios, mas não se concretiza”. E.D.R. nº 11, p. 62

A situação apresentada é a de uma docente de matemática, a qual vê o seu aluno não evoluir, por não ter apoio. Isto confirma o princípio anteriormente enunciado.

Ao longo das entrevistas, neste campo os docentes do Ensino Regular, afirmam:

“Não sei, talvez a professora que a acompanha no Ensino Especial, não sei se tem a disponibilidade necessária, penso que seria talvez necessário mais tempo para crianças como a “Maria”. E.D.R. nº 28, p. 62

Estas, entre várias afirmações, apresentam uma reivindicação que satura, necessitamos de mais apoio do Docente da Educação Especial.

A seguinte afirmação é mais genérica e pode servir como conclusão para a questão dos recursos humanos:

“Agora as escolas deviam estar melhor equipadas, não só com o ter mais funcionárias para ajudar a deslocar-se, não é, dentro da escola, e os professores talvez mais horas só com a aluna, não é? Não terem só aulas com a aluna e saírem da turma, terem aulas de apoio individualizado”.

E.D.R. nº 21, p. 59

O código menos frequente, mas presente em várias entrevistas, consiste na necessidade de técnicos assistentes operacionais.

A mesma afirmação serve, para concluir o problema: as escolas possuem problemas de recursos humanos que afetam todos os alunos com Paralisia Cerebral assim como todos os alunos com Necessidades Educativas Especiais.

O que nos diz a literatura sobre a questão das acessibilidades? A questão coloca-se a um nível mais amplo, no caso de uma escola inclusiva onde o aluno participa de todas as atividades e na vida escolar (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006). Como se observa em algumas entrevistas a existência de barreiras arquitetónicas, impede os alunos em cadeiras de rodas ir ao bar ou à ludoteca. Em casos mais graves impede mesmo a participação efetiva em algumas disciplinas, como a Educação Física por o ginásio ter pouco espaço e em Físico-química o laboratório ter mesas altas.

A questão dos recursos humanos coloca-se segundo Folz, DaGangi & Diane (2007) quando a criança inicia a

escolaridade tendo que ser garantido na escola os cuidados com fisioterapias assim como o acesso à Educação Especial e recursos humanos associados. Nas entrevistas a falta de recursos humanos tem duas consequências, um aluno que está preso na sala de aula porque não tem quem empurre a cadeira de rodas e que não evolui pois não tem o apoio necessário em casa e na escola, fala-se então em exclusão social (Capucha & Neves, 2006) um efeito muito associado à deficiência.

Há ainda a questão dos equipamentos, informáticos ou não. Longe de se discutir a sua utilidade, o aluno com Paralisia Cerebral apresenta necessidades de diversas naturezas, pode por exemplo necessitar de recorrer a meios de comunicação aumentativa e alternativa, entre outros (Rosenbaum & Rosenbloom, 2012). A intervenção, a este nível, é dispendiosa e depende dos recursos familiares em termos financeiros e culturais.

4.1.5. Síntese dos Docentes do Ensino Regular

Esta tese passou por várias fases, mas a principal foi a que o objeto de estudo eram os alunos com Paralisia Cerebral que depois passou para os Docentes do Ensino Regular e Educação Especial. Esta passagem implicou recentrar o olhar para estes dois grupos de docentes e na atividade docente em particular.

No campo dos Docentes do Ensino Regular, o primeiro desafio foi perceber a atividade dos docentes e as suas principais preocupações e como as resolvem em relação ao aluno com Paralisia Cerebral na sala de aula. Desta procura em obter respostas a estas perguntas geraram-se múltiplas categorias que segundo Glasser (1998) estão todas relacionadas com o principal problema apresentado: Como trabalhar com os alunos com Paralisia Cerebral

Uma das ideias defendidas e verificadas nas afirmações é que não se pode isolar o aluno com Paralisia Cerebral. Este é, em primeiro lugar, um aluno no contexto de turma e nesta mais um com Necessidades Educativas Especiais que necessita de mais atenção e individualização do ensino. Sinteticamente a questão coloca-se a este nível com o trabalho cooperativo (Heacox, 2006), diferenciação pedagógica e individualização pedagógica (Perrenoud, 2000).

A literatura revela nos variados autores esta realidade da variedade de formas e graus que esta deficiência toma (Morgan et al, 2014). Logo, dificilmente, apesar de se tentar alguma especificidade, está presente uma questão ligada às representações da deficiência em geral. A atenção não se debruça sobre os aspetos médicos ligados a esta deficiência, mas sim sobre as suas características e efeitos que têm no trabalho do docente do Ensino Regular.

Em termos profissionais, os docentes nas suas afirmações mostraram o conceito de complexidade da atividade docente que é aqui enunciada em confronto com a literatura. O centro da atividade do docente é lecionar (Perrenoud, 2000a) sendo que as restantes tarefas estão associadas a esta, tais como adaptar o ensino aos alunos com necessidades especiais, ensinar, planear, adaptar o ensino, avaliar e corrigir o que foi planeado (Perrenoud, 2000a; Rief & Heimenburg, 2000; Arends, 1995).

De uma forma mais indireta, a participação em reuniões como no Conselho Pedagógico onde está envolvido todo um trabalho burocrático e administrativo ligado à construção de um PEI e de acordo com Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho o Conselho de Turma e de Docentes que gerem em conjunto todo ano escolar.

A literatura indica ainda a tendência para cada vez mais se alargarem as funções dos docentes (Santomé, 2006) e interpretando Baptista (2011) apresenta estes quase como uma postura sacerdotal, um pilar da sociedade, uma instituição com relações internas e externas à escola estendendo-se à própria comunidade. Isto indica um alto grau de complexidade ligado à docência.

Os dados dizem que os docentes podem ou não acumular várias funções. São, tal como na literatura, primeiro docentes, sendo lecionar a atividade que é central, depois

podem acumular uma variedade de funções como Diretor de Turma, ocupar um cargo dirigente, membros do grupo disciplinar, organizar e participarem em várias atividades na escola que concorrem em termos de tempo com a função central do professor.

Uma outra situação que está associada a esta complexidade do trabalho docente está ligada ao contexto escolar. A literatura revela três problemas: o problema da indisciplina na sala de aula (Silva & Neves 2006), e a heterogeneidade, com a presença de alunos de várias origens sociais, tipos de família e capacidades de aprendizagem. (Akkari & Gohard-Radenkovic, 2002) a questão da dimensão da turmas com as vantagens de ter uma turma pequena com uma média de 20 alunos (Ehrenberg, Brewer, Gamoran. & Willms, 2001).

Os problemas apresentados anteriormente foram indicados pelos participantes, mas deve-se olhar principalmente para consequência dos mesmos. A categoria dificuldade em dar atenção ao aluno que necessite, para afirmar que não é um problema exclusivo dos casos com NEE e Paralisia Cerebral, mas sim a dificuldade em lidar com situações particulares. O problema é antigo e Perrnoud (2000) já salientava a dificuldade em fazer uma pedagogia diferenciada.

As turmas grandes, segundo os entrevistados, implicam além de dar mais trabalho, a necessidade de dar uma maior atenção ao todo e menos atenção a casos particulares.

A indisciplina obriga o docente a redobrar a atenção na gestão da sala de aula, se o docente necessitar de olhar para um aluno que precise. É a oportunidade de um elemento desestabilizador perturbar a sala de aula. É importante afirmar que mesmo em turmas pequenas, a indisciplina e o desinteresse têm o mesmo efeito que nas grandes: insucesso escolar, pouco progresso das aprendizagens.

A dificuldade em lidar com a heterogeneidade, é evidente, ao longo das entrevistas. Foram poucas as afirmações que tinham por referência, estratégias específicas tendo em conta o aluno com Paralisia Cerebral na sala de aula. O ensino tal como indica a literatura (Vieira & Vieira, 2005) é sobretudo expositivo e oral.

Em termos de estratégias, os docentes classificam os alunos com Paralisia Cerebral como Aluno Normal e o Aluno diferente. Na literatura os artigos referentes ao tema em estudo, sublinham casos extremos, nomeadamente lidar (Vieira & Pereira, 2012) com a deficiência mental. Em termos sociais como Arruda & Castanho referem (2014) a tendência para os institucionalizar. Nos casos mais graves as leituras indicam a existência de problemas de comunicação. Para comunicar torna-se necessário utilizar outras formas de linguagem como a

comunicação não verbal. Muitas vezes torna-se necessário (que os docentes tenham conhecimentos técnicos para o fazer como por exemplo a utilização de objetos e símbolos como os SPC que podem ser manuais ou eletrónicos (Nogueira, 2009).

Esta questão do aluno normal e aluno diferente levou ao tema da atitude dos docentes do Ensino Regular perante a deficiência. O campo em questão engloba outros aspetos como a inclusão, a formação e as estratégias apresentadas de uma forma mais abstrata. É importante pensar que estas matérias já foram desenvolvidas substantivamente e anteriormente neste texto, aqui importa apresentar os aspetos principais e de uma forma o mais abstrata possível.

A primeira categoria que nos surge neste campo é a dificuldade em trabalhar com crianças com Paralisia Cerebral. Aparentemente é uma questão de preconceito, mas muitas vezes é uma questão que se coloca em termos de contexto da sala de aula. São situações de turmas grandes, heterogéneas e indisciplinadas. A estratégia passa pelo docente optar por privilegiar a turma e não fazer a devida diferenciação pedagógica. Apresentar a mesma atitude com todos tendo a preocupação de integração, onde diferenciar demasiado prejudica o aluno. Incluir é assim não diferenciar, mas sim aproximar. Na literatura Hodkinson (2016, p. 3) revela que este é um princípio fundamental da Educação Especial e por outro lado a questão da inclusão colocada pela maior parte dos

autores utilizados (Pires, 2012; Taket, Crisp, Graham, Hanna, & Goldingay, 2013; Ainscow, Booth, & Dyson, 2006; Capucha & Neves, 2006) indica que esta faz-se por diferenciar, mas que de uma forma geral é um meio para aproximar pessoas em situações de exclusão a uma situação de normalidade. O fim não é a diferenciação, mas sim a aproximação e participação nas conquistas e vida social quer de alunos quer de pessoas. Há uma preocupação dos docentes em não diferenciar demasiado para que o aluno nem se sinta excluído nem diferente, na sala de aula.

Verifica-se que existem aspetos que só tornam visíveis quer quando no final se faz a comparação com a teoria quer quando se realiza a integração teórica de todos os elementos. O caso é que triangulando a questão das estratégias dos docentes, a inclusão e as questões ambientais na sala de aula esbate-se em um ou dois elementos conceptuais mais abrangentes e abstratos.

A primeira categoria que surge é relacionada com adequações de meios independentemente do grau e expressão da Paralisia Cerebral há sempre uma adaptação nos meios que o docente tem ao seu dispor. Quanto maior for o grau de deficiência mais necessária pode ser uma Diferenciação Pedagógica. Por exemplo quando os alunos que não têm linguagem oral e comunicação perceptível podem-se recorrer a

imagens ou usar a Comunicação Aumentativa e Alternativa (Pinto & Gardner, 2014).

À adequação de meios, aqui apresentada está ligada a noção que os equipamentos informáticos e quaisquer outros meios tem que estar incluídos na estratégia do docente para a sala de aula. É verdade que segundo a literatura (Azevedo & Londral, 2015), a tecnologia é uma extensão dos sentidos do aluno, permite a este escrever, ler, comunicar e aceder a informação. Isto quer dizer que o docente pode utilizar a tecnologia nas suas estratégias, esta só por si não têm qualquer significado.

Há ainda referências ao preconceito. A literatura reporta em duas situações: o desconhecimento do outro, do que é diferente; a existência de uma representação social sem fundamento com a realidade, baseados nas crenças e experiências sociais e culturais do meio onde pertence (Vayer & Roncin, 1992). Apenas o conhecimento permite ultrapassar esta realidade (Wieviorka, 2002; 2002a). Confrontando com a realidade das afirmações, a questão presente pouco tem a ver com o preconceito, mas sim uma situação quer de falta de formação quer de experiência profissional com alunos com Paralisia Cerebral.

A categoria correta não é preconceito mas sim adaptação progressiva ao aluno com Paralisia Cerebral. A estratégia passa pela autoformação, ajuda de colegas, técnicos e família,

observação/experiência. Uma das observações que se pode fazer sobre a formação é que há pouca informação sobre Paralisia Cerebral. Por exemplo na Sala de Multideficiência (Nunes, 2001) os instrumentos e as metodologias são transversais sendo utilizadas conforme as características dos alunos. A interpretação da investigadora, neste caso, está que o docente centra-se na limitação que mais se evidencia. O exemplo prático está nas entrevistas onde existem problemas de comunicação, o centro da atenção não está nos problemas motores mas sim em estabelecer uma comunicação efetiva com o aluno.

Por último, o grupo da organização escolar, associados à cooperação, coordenação e colaboração entre docentes e famílias. As relações entre todos estes agentes encontram-se presentes no Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro e Decreto-lei nº 139/2012 de 5 de julho. Resumidamente o que se verifica é que há uma coordenação a nível do Conselho de Turma entre todos os docentes tendo como documento orientador o PEI, sendo que os principais agentes de coordenação são o Diretor de Turma e o Docente de Educação Especial que fazem a ponte entre os restantes docentes e com os encarregados de educação. As evidências que os dados revelam, são que a cooperação entre docentes é formal mínima, que acontece em momentos oficiais, como reuniões do Conselho de Turma, situações em que têm que gerir o mesmo espaço e horário de

um apoio e é também informal porque os docentes comunicam entre si sempre que necessário.

É necessário referir que (Perrenoud, 2000a) é importante manter a colaboração entre família e escola. Bourdieu (1980; 1910) através do conceito de capital cultural lembra a importância da família no desenvolvimento escolar do aluno. Já Bernstein (2003) lembrava que famílias de classes sociais mais baixas, tinham uma linguagem mais pobre o que ia influenciar o desenvolvimento da linguagem dos seus filhos e o reconhecimento de que a família e os seus recursos materiais e culturais influenciam o desenvolvimento escolar dos alunos.

Segue-se agora o modelo final que sintetiza os aspetos principais e que na sua maioria atingiram a saturação.

A figura 78 sintetiza os elementos referentes ao conceito *central Estratégias de Ensino/Aprendizagem no Aluno com Paralisia Cerebral* e responde ao principal problema colocado pelos docentes do Ensino do Regular: Como trabalhar ou ensinar alunos com Paralisia Cerebral? A forma como responderam foi estratégias e estas, correspondem a um conjunto de respostas técnicas e metodológicas dentro de um contexto de turma e familiar concreto no qual o docente articula com a escola os diversos meios que tem ao seu dispor em favor do desenvolvimento escolar de aluno.

Torna-se evidente que se prefere o termo *recursos culturais* e não *capital cultural*. São meios, capacidades,

conhecimentos, competências comunicativas que vão em prol do aluno e são coincidentes entre as duas instituições. Não é uma característica do aluno, mas sim da família que lhe permite potenciar o seu desenvolvimento. No essencial potencia-se a colaboração.

A primeira ideia é que estes alunos pela variedade de características da deficiência, se enquadram no campo dos alunos com NEE.

A segunda ideia se o problema é apenas motor e não afeta a comunicação oral e a aprendizagem são alunos normais não necessitando de grandes adaptações e estratégias, aliás a principal estratégia é a adequação de meios procurando que o aluno tenha acessível à mesma informação que os colegas. Se não o investimento é maior e implica um período de conhecimento, um maior investimento de tempo e uma verdadeira diferenciação pedagógica.

Não se escondeu aqui a existência de problemas, de preconceitos em relação à deficiência em geral, embora raros, que não saturam. É possível utilizar a estratégia fora da sala de aula, como se verificou, desde que não se exclua o aluno da sala de aula.

As dificuldades dos docentes do Ensino Regular são de duas naturezas uma de formação ensinar para todos e a todos, e não uma cultura de diferenciação pedagógica. No entanto cada vez mais se observam problemas a nível da dimensão

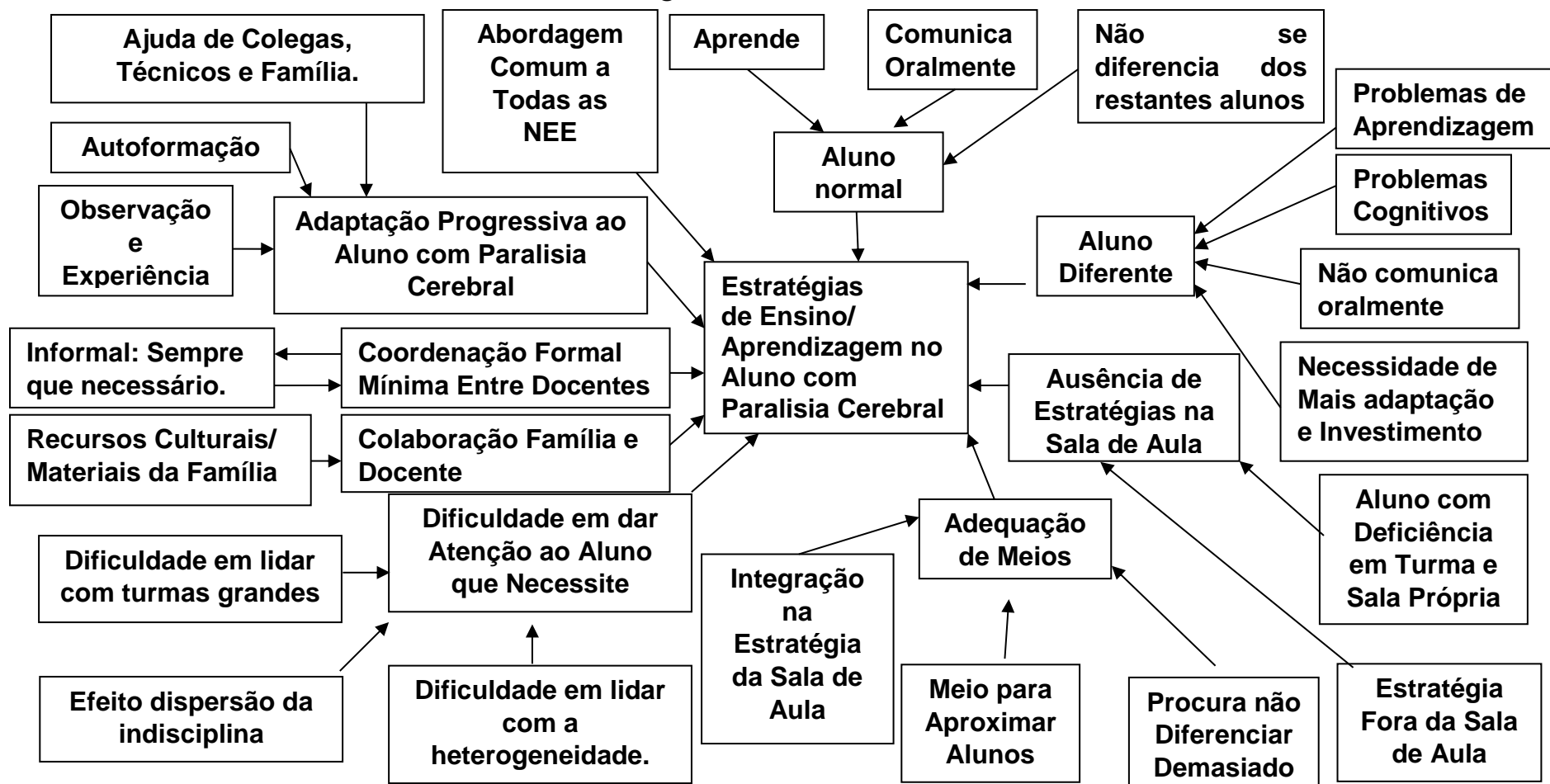
das turmas, como dar atenção a um aluno quando o número de alunos não permite conhecer e dar-lhes a atenção necessária. Um ensino de qualidade tem que ter essa atenção. Existem situações ligadas ao alargamento à escola para todos, implicando que o docente tenha que lidar com a variedade cultural e social na sala de aula. O problema da disciplina na sala de aula torna-se um problema neste contexto. A consequência é que é difícil dar atenção a qualquer aluno que necessite. Não foi referido no modelo mas que a vocação do docente do regular é o ensino coletivo da turma. Pode individualizar, mas no caso do aluno com Paralisia Cerebral é necessário o apoio do Docente de Educação Especial para o ensino individualizado.

Na figura estão situações ligadas à organização escolar, nomeadamente a coordenação entre professores. Numa referência ao PEI, de coordenação as funções estão no Docente de Educação Especial e Diretor de Turma, os restantes docentes colaboram informalmente entre si e numa formalidade mínima, em momentos definidos oficialmente, isto quer dizer que há uma dinâmica informal em caso de necessidade colaborar, isto porque cada um tem a sua disciplina e existem aspetos que não são transversais.

Por último a relação família e escola, a ideia central é quer quando duas pessoas falam a mesma linguagem e estão

Figura 78

Modelo Estratégias de Ensino/Aprendizagem dos
Docentes do Ensino Regular no Aluno com Paralisia Cerebral



culturalmente próximas, há um entendimento, uma cooperação em nome do desenvolvimento escolar do aluno com Paralisia Cerebral. Quando a família tem recursos culturais para entender e valorizar a escola como meio de desenvolvimento do aluno, esta está em sintonia com a família e conta com a sua colaboração. Pelo contrário, a escola não só tem que se substituir à família, como esta pode surgir como um obstáculo à ação educativa dos docentes.

Neste ponto 4.1. é importante terminar por afirmar a complexidade do trabalho que um Docente do Ensino Regular realiza num contexto escolar de diversidade, onde tem de existir diferenciação pedagógica e não basta ter um modo e ensinar para todos, mas sim ter que adaptar o ensino a cada aluno segundo as suas características. Aumenta-se a complexidade juntando os que por definição necessitam de mais atenção os alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Todo o texto apresenta duas características que respondem ao conhecimento desta complexidade, uma o manter a base substantiva, mais contextualizada, que permite perceber o docente, muito próximo das fontes originais e no final, o mesmo assume uma forma mais abstrata e mais conceptual como na *Grounded Theory* com os elementos que saturaram e constituem uma teorização dos elementos substantivos.

4.2. – Junto dos professores da Educação Especial

Nesta secção a pergunta que se coloca nesta passagem é como é que os Docentes da Educação Especial vêm a Educação Especial? O Docente da Educação Especial é um elemento fundamental para o Ensino Regular havendo um ou mais alunos com Necessidades Educativas Especiais. Estes, além de necessitarem mais atenção, precisam de uma intervenção educativa especializada. Aqui entra o docente de Educação Especial que surge numa posição de especialista para ajudar o docente do Ensino Regular a lidar com um aluno com Paralisia Cerebral na sala de aula quer dando orientações ou conselhos quer através de um apoio dentro e fora da sala de aula. Aos olhos destes docentes a Educação Especial é fundamental. O centro do trabalho destes profissionais é a individualização do ensino e a diferenciação pedagógica.

Segundo Ferreira (2007) há coisas transversais a ambas as docências nomeadamente as características do aluno, a questão da formação, o lidar com os encarregados de educação, as próprias técnicas, métodos e estratégias aplicadas aos alunos. O que os separa é a individualização do ensino e toda uma organização que nasce em torno desta especificidade, ou uma capacitação para efetuar uma resposta educativa especializada face aos desafios manifestados pelos alunos com NEE.

4.2.1 – Conceito de Educação Especial

No parágrafo anterior, assim como, em várias páginas ao longo deste texto, verificou-se que a Educação Especial tem um modelo assente em tratados internacionais e de legislação que lhe confere uma estrutura que importa conhecer e compreender.

A pergunta que se coloca é: O que se entende por Educação Especial? Interessa, assim, definir o conceito de Educação Especial. Segundo a Declaração de Salamanca de 1994, (UNESCO, 1994), a Educação assenta numa Educação para Todos. Na Declaração é reconhecida a necessidade da educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais dentro do Ensino Regular. Há que pensar também que desde a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), surgiu legislação para criar condições e estruturas de integração desses alunos

Em termos legislativos, pelo Decreto-Lei nº 27/2006 de 10 de fevereiro, no artigo 3º , alínea e) foi criado o grupo de recrutamento da Educação Especial e a Portaria nº 212/09, de 23 de fevereiro, divide os grupos da Educação Especial em 910, 920 e 930 e especifica os critérios de entrada no grupo de recrutamento, exigindo-se formação especializada.

No Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto fala-se em Ensino Especial e esta designação passa, no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro para Educação Especial.

Nas entrevistas, esta estrutura remete para vários conceitos e categorias presentes na literatura, onde os participantes acentuaram três aspetos centrais: a Educação Inclusiva; a Inclusão, e a Diferenciação Pedagógica. Incluiu-se aqui a forma como o docente de Educação Especial se posicionam perante estes.

Sobre a Educação Inclusiva, os entrevistados fizeram as seguintes afirmações:

“Inclusão deveria ser uma escola para todos, (...)tivessem, escola para todos, mas para cada aluno. Eu acho que falta um maior envolvimento”. E.D.E.E. nº25, p. 57 e 59

Segundo esta entrevistada, a noção de Inclusão passa por uma escola para todos e ao mesmo tempo para cada aluno. Para tal torna-se necessário existir um maior envolvimento de toda a comunidade escolar.

Vejamos agora como outro docente define inclusão:

“Estar incluído é ter em conta as necessidades dos alunos, sejam elas NEES ou não, os seus ritmos de aprendizagem e não ensinar da mesma forma a todos (...) Toda a diferenciação pedagógica que é feita é feita no âmbito do trabalho de qualquer professor. Os nossos têm diferenciação pedagógica, mas têm artigo e alínea. Obviamente que tudo dá trabalho. E falta dizer, que muitas das coisas que nós, por vezes, recomendamos e dizemos, que são necessárias, eles fazem letra mortas disso”. E.D.E.E. n.º 14, p. 48

Para esta entrevistada a Inclusão tem que ter em conta as necessidades de todos os alunos quer tenham NEE ou não. Deverá ainda respeitar o ritmo de cada aprendizagem de cada um. Por serem diferentes, cada aluno tem o seu ritmo de aprendizagem e isso tem que ser respeitado. Isto implica que em cada disciplina, em cada aula se faça Diferenciação Pedagógica.

Segundo Tomlinson (2008) a Diferenciação Pedagógica não é mais do que numa sala de aula existirem estratégias diferenciadas para dar resposta a diversas formas de se aprender, ou seja, para a aquisição dum determinado conceito serem usadas diversas maneiras de o abordar. Assim a criança dispõe de várias formas de aprender. Por outras palavras, a aplicação da Diferenciação Pedagógica tem como objetivo desenvolver soluções de modo a que cada aluno tenha uma aprendizagem eficaz. Claro que, e para a mesma entrevistada, este processo dá trabalho. Os alunos referidos pela entrevistada para além de usufruírem da Diferenciação Pedagógica também têm artigos e alíneas (ou beneficiam das medidas previstas no PEI). O conceito de Necessidades Educativas Especiais, e entenda-se por Necessidades Educativas Especiais, segundo o Manual de Apoio à Prática (Pereira, 2008) como:

“limitações significativas ao nível da atividade e participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter

permanente e das quais resultam dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social” (Pereira, 2008, p. 11)

De acordo com o Decreto-lei 3/2008 um aluno com Necessidades Educativas Especiais pode beneficiar de vários artigos (medidas): Artigo 17º apoio pedagógico personalizado, Artigo 18.º adequações curriculares individuais, Artigo 19.º adequações no processo de matrícula, Artigo 20.º adequações no processo de avaliação, Artigo 21.º currículo específico individual e Artigo 22.º tecnologias de apoio. Em cada um, o professor de Educação Especial está sempre presente. Contudo no que diz respeito às adequações curriculares individuais, estas são da responsabilidade do professor da disciplina, embora tenham sempre a colaboração do docente de Educação Especial. Quanto aos apoios pedagógicos personalizados este podem ser referentes a diversas disciplinas.

No confronto deste documento com a afirmação de um entrevistado, explicita-se quer as diferenças quer as fronteiras entre trabalho do docente do regular e docente do especial:

“Eu vou dar-te um pequenino exemplo. Por vezes oiço, e em relação à Educação Especial, que nós damos trabalhos. E porquê? Porque pedimos aos nossos colegas para fazer um teste adaptado. Só que dá trabalho. Perguntas-me, dá muito trabalho? Eu acho que não, mas isso dá trabalho. Dá trabalho em fazer algumas coisas, mas a diferença entre os nossos alunos e os outros, os nossos têm artigo e alíneas e os outros não têm”.
E.D.E.E, n.º 14, p. 48

Aqui o professor de Educação Especial tem apenas a função de cooperação, se o teste que foi adaptado está correto de acordo com o que está estipulado no Programa Educativo Individual – PEI - É de salientar que um aluno que beneficia do 3/2008 tudo o que se faz ou se adapta tem sempre que estar de acordo com o PEI.

4.2.1.1 – O Programa Educativo Individual.

De acordo com o decreto-lei 3/2008 o Programa Educativo Individual - PEI - é o documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respetivas formas de avaliação. Nele estão documentadas as necessidades educativas especiais da criança ou jovem, baseadas na observação e avaliação de sala de aula e nas informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo.

Trata-se dum documento que é aprovado pelo Conselho Pedagógico e homologado pelo Diretor. Inclui os dados do processo individual do aluno, nomeadamente identificação, história escolar e pessoal relevante, conclusões do relatório de avaliação e as adequações no processo de ensino e de aprendizagem, com indicação das metas, das estratégias, recursos humanos e materiais e formas de avaliação.

O modelo do programa educativo individual integra os indicadores de funcionalidade, bem como os fatores ambientais

que funcionam como facilitadores ou como barreiras à atividade e participação do aluno na vida escolar, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde CIF, (2004) em termos que permitam identificar o perfil concreto de funcionalidade.

Na generalidade, o PEI é elaborado pelo docente de Educação Especial, mas o seu coordenador é sempre o educador de infância, o professor titular de turma do 1.º ciclo ou o Diretor de Turma do 2.º, 3.º e Ensino Secundário, a quem esteja atribuído o grupo ou a turma que o aluno integra.

Antes de se elaborar o PEI, este tem sempre por trás uma referenciação que posteriormente levará à avaliação do aluno. Só depois desta feita é que se chega à conclusão se o aluno tem NEE de carácter temporário ou NEE de carácter permanente.

Para que o PEI seja aplicado torna-se necessário que tenha autorização expressa do encarregado de educação e a sua elaboração deve decorrer no prazo máximo de 60 dias após a avaliação dos alunos.

O programa educativo individual constituiu o único documento válido para efeitos de distribuição de serviço docente e não docente e constituição de turmas, não sendo permitida a aplicação de qualquer adequação no processo de ensino e de aprendizagem sem a sua existência.

No final de cada trimestre é avaliado, podendo até ser avaliado noutros momentos e alterado sempre que necessário pelos seus intervenientes.

O PEI é elaborado em cada início de ciclo sendo que anualmente é feita a sua atualização.

“atualizo o PEI, e sempre que necessário” E.D.E.E.

n.º 31, p. 22

O PEI é um dos elementos que regista uma atividade dinâmica de um docente de Educação Especial onde este tem que adaptar a suas estratégias de ensino e intervenção à evolução do aluno.

4.2.2 – Funções dos Docentes da Educação Especial

São funções de natureza complexa. O Docente tem que se relacionar e articular com um conjunto de agentes e instituições em numerosas tarefas. Importa, no entanto, enumerar aquelas que além de centrais, são as mais evidentes.

A figura 79 apresenta apenas os traços fundamentais das funções do Docente de Educação Especial, algumas terão que necessariamente ser discutidas em secções próprias, não só pela impossibilidade de falar de tudo num só ponto, mas também pela importância que estas revelam.

Uma é a avaliação nomeadamente se os instrumentos e testes estão ou não adaptados ao aluno com NEE.

“É trabalho feito previamente pelo professor, que normalmente são os colegas de Educação Especial que fazem. Depois de eles saberem qualquer um pode fazer”.

E.D.E.E. n.º 18 p. 44

O docente tem que tem que ter esta atitude de verificar se as suas estratégias e os instrumentos estão adaptados às necessidades dos alunos. Perrenoud (2000a) lembra que avaliar tem o lado positivo, numa atitude de correção das práticas escolares em relação ao aluno em concreto.

A atividade central, mais evidente de todo o docente é ensinar:

“sou uma simples professora que dou apoio direto, dou apoio indireto, dou apoio aos alunos que constam na minha lista”. E.D.E.E. n.º 23, p. 20;

Há aqui uma referência clara a dois atos ligados entre si, o apoio direto e indireto, que a docente especifica a seguir:

“O apoio direto é o trabalho direto com o aluno numa situação dual, também pode ser feito na sala de aula, mas eu pessoalmente prefiro a situação dual em que estou com um aluno ou com um grupo pequeno de alunos com características semelhantes, ou com um grupo de alunos, porque é uma questão de estratégia, porque há alunos que têm muitas dificuldades nas interações sociais”. E.D.E.E. n.º 23, p. 22

Quando o apoio é direto existe um contacto mais individualizado com o aluno, o que faz com que o docente consiga criar um ambiente propício à prática educativa indo ao encontro das dificuldades do aluno:

“Nos apoios diretos eu faço reforço das aprendizagens, quando é necessário, em algumas disciplinas, nomeadamente as Línguas Estrangeiras, que é uma coisa que eu domino com muita facilidade, e o Português, faço,

às vezes, antecipação das aprendizagens para eles quando na turma estiverem a dar a matéria já saberem qualquer coisa e não só aprenderem melhor, como enfim, para o seu ego, mostrarem aos outros que também sabem, achas bem”. E.D.E.E. n.º 23, p. 22

No apoio direto, faz-se o reforço de estratégias a desenvolver com estes alunos, no seu grupo ou turma, ao nível da organização, do espaço e das atividades bem como o reforço e desenvolvimento de competências específicas.

Quanto ao apoio indireto, este tem a ver com o trabalho crianças que têm menos dificuldades e não necessitam da presença do docente de Educação Especial.

“O apoio indireto, são alguns alunos que têm menos dificuldades, que não necessitam de estar comigo muitas vezes, mas que têm uma grande instabilidade emocional, problemas psicológicos graves, às vezes decorrentes da problemática familiar ou institucional”. E.D.E.E. n.º 23, p. 22.

Também se pode considerar que o apoio indireto tem a ver com os aspetos relacionados com o aluno, tais como acompanhamento mais ou menos próximo de acordo com as dificuldades expressas, acompanhamento das famílias, articulação com serviços médicos, participação, nas reuniões de avaliação...

“Para além do apoio que está contemplado na componente letiva, tenho múltiplas reuniões com os professores dos Conselhos de Turma, com os Diretores de Turma, com os outros técnicos, terapeuta da fala, psicóloga do serviço de psicologia e orientação, reuniões com os pais, contactos telefónicos, contactos via emails, enfim todas essas questões que tenho que fazer que fazem parte do apoio indireto”. E.D.E.E. n.º 14, p. 20

“O apoio indireto tem a ver com as crianças, mas refere-se a trabalho de retaguarda”. E.D.E.E. n.º14, p. 22

Este trabalho de retaguarda pode também passar pelas famílias como se pode constar na seguinte citação:

“além de fazer um trabalho indireto com a família duma criança que nós temos que não vem à escola, mas que está em casa e damos um apoio indireto no domicílio. (...)É mais à família, porque é uma menina com multideficiência muito grave, com problemas gravíssimos, também de saúde física, e portanto é mais um apoio à família”.E.D.E.E. n.º 33 p. 27 a 29

O docente tem a seu cargo fazer a parte burocrática de todos os processos de alunos com NEE a quem se dá apoio:

“tenho a meu cargo toda a parte burocrática, relativamente à legislação, à elaboração de todos os processos educativos dos alunos, dos programas educativos, entrevistas com os encarregados de educação, articulação com os professores do ensino regular, articulação com órgão de gestão da escola.” E.D.E.E. n.º 27, p. 20

Todo e qualquer aluno que beneficia do DL 3/2008, e depois de feita a distribuição de casos em reunião de Departamento pelo Coordenador do Departamento de Educação Especial, tem um processo que é feito pelo Docente de Educação Especial.

Esta referenciação normalmente é elaborada pelo professor do regular, de qualquer escola do agrupamento, num impresso próprio e acompanhada de relatórios médicos que a justifiquem, embora qualquer pessoa a possa fazer. De seguida passa pela Direção onde terá o aval do Diretor para que se

proceda a avaliação da criança. Existe uma equipa formada por docentes da Educação Especial a exercer nos diversos ciclos que avalia todo o processo, como se observa:

“Tenho que coordenar todo o trabalho, portanto, para já, dividir as tarefas pelos colegas, supervisionar todas as referenciações que são feitas e as avaliações”. E.D.E.E. n.º 12, p. 27

“ Já tivemos que fazer dezassete referenciações neste ano letivo, e no início tinhas já para aí doze referenciações e só tinha dois professores. Não havia mais nenhum professor colocado”. E.D.E.E. n.º 12, p. 29

Só depois de toda uma primeira análise documental é que se procede à avaliação do aluno:

“faço avaliação a vários miúdos do agrupamento. Nós aqui no agrupamento temos sempre a avaliação dos meninos a pares, sempre pares de dois professores de Educação Especial”. E.D.E.E. n.º 20, p. 20 a 22

Antes de se iniciar qualquer avaliação, o docente de Educação Especial tem sempre que pedir autorização ao encarregado de educação. Este é chamado à escola para assinar a autorização e colaborar na anamnese. Paralelamente vai avaliando a criança em termos pedagógicos. Só após estes passos é que se poderá fazer então o Relatório Técnico-Pedagógico - RTP - seguido do PEI. Estes dois documentos são aprovados pelo encarregado de educação e homologados pelo diretor. Só quando todo este processo está completo é que o apoio ao aluno oficialmente começa. Na generalidade dos casos este processo é muito demorado, por isso, e muitas vezes em concordância com a coordenação do Departamento

de Educação Especial, o apoio ao aluno começa logo que possível.

Como síntese pode-se considerar que as funções do docente de Educação Especial são múltiplas, mas que todas elas visam sempre a inclusão do aluno com necessidades educativas especiais.

Para que a criança tenha sucesso, o docente tem sempre o cuidado de dar o apoio o mais individualizado possível. Só assim pode estabelecer uma relação mais próxima e conseguir inteirar-se dos problemas que a rodeiam. É necessário criar sempre um bom ambiente para que a criança se sinta à vontade e possa falar dos seus problemas sem receios.

4.2.2.1. – Funções de Coordenação de Educação Especial

A coordenação é uma das funções do Docente de Educação Especial. Neste ponto impõe-se fazer duas distinções: a diferença entre funções de coordenação, cargo administrativo e de chefia; e a ligada às funções ligadas às relações com os alunos que estão atribuídos a cada professor. A figura 80 sintetiza aspetos ligados às funções de coordenação.

Esta figura dá uma primeira imagem do que acontece ao nível administrativo, mas também prático, ampliando aquelas funções que já são parte do seu trabalho no quotidiano.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, bem como no Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas de Benfica (Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas de Benfica, artigo 59 , 2013), o Docente de Educação Especial - DEE - é coordenado por um docente eleito pelos elementos que compõe o departamento de Educação Especial. Este tem assento no Conselho Pedagógico bem como acessória à direção.

Compete ao coordenador:

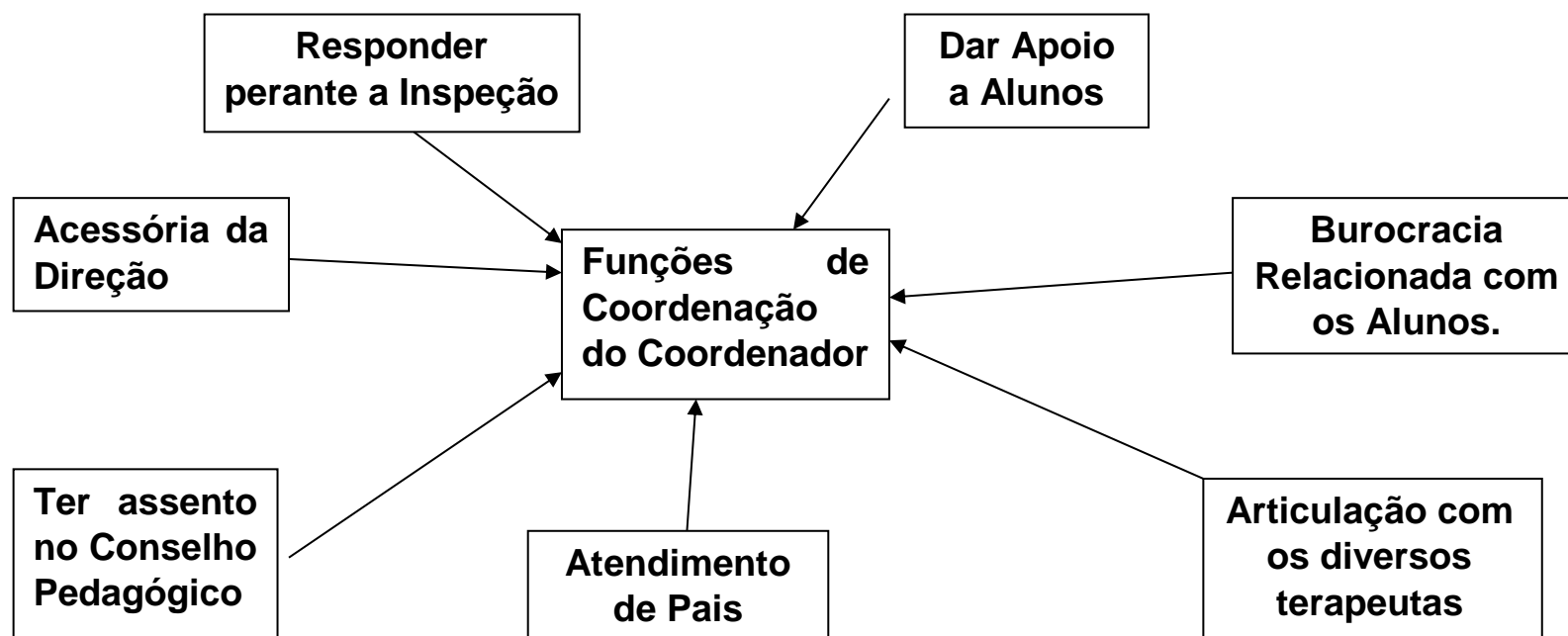
“A coordenação de toda a Educação Especial, de todo o grupo docente, de toda a papelada, de toda a burocracia inerente à coordenação do Departamento. Tenho assento no Pedagógico, e também faço acessória à direção para a Educação Especial”. E.D.E.E. n.º 26, p. 22

O coordenador tem assento no Pedagógico. Em conjunto com os outros coordenadores dos diversos Departamentos forma um órgão consultivo que propõe algumas medidas pedagógicas como os critérios de avaliação do agrupamento, o Plano Anual de Atividades, e dá parecer sobre os diversos assuntos propostos pelo diretor.

Existem variações na forma como cada departamento funciona. A relação do coordenador do DEE com a direção, deve ser o mais próxima possível uma vez que é necessário estabelecer medidas educativas adequadas que implicam algum esforço ao nível dos recursos humanos ou materiais:

Figura 80

Funções de Coordenação do Coordenador
de Departamento de Educação Especial



“Como coordenador da Educação Especial competia-me articular com a direção, no sentido de tudo quanto está relacionado com a Educação Especial, desde a elaboração de documentos às instalações, ao pessoal para que tudo funcionasse da melhor forma”. E.D.E.E. n.º 18, p. 22

Perante um agrupamento de Território Educativo de Intervenção Prioritária - TEIP - , as funções do coordenador de Educação Especial são ainda mais relevantes, uma vez que tem que lidar com realidades socioeconómicas bastante diversificadas com implicações no ramo da educação

Na sua maioria abarcam zonas culturalmente desfavorecidas

“Também porque há muitos alunos, porque aqui no nosso agrupamento que é um TEIP, que procedem na sua quase totalidade de famílias tremendamente disfuncionais, famílias com problemas de toda a ordem económica, cultural, social, que são de bairros muito marcados negativamente, que são sobretudo os bairros de realojamento social dos antigos habitantes do (nome do local). E.D.E.E. n.º 23, p. 22

Pode observar-se que o trabalho a efetuar é bastante difícil.

Outra complexidade da coordenação está presente na seguinte contribuição:

“sou coordenadora do Departamento de Educação Especial e dou apoio a alunos de 5º, 6º 8º e 9º anos”. E.D.E.E. n.º 32, p. 20

Para além de ser coordenadora do Departamento de Educação Especial, a colega tem também a seu cargo alunos do 2º e 3º Ciclo. É de notar que um coordenador de Educação Especial, para além de ter as funções de coordenação tem ainda a seu

cargo o apoio aos alunos. Normalmente isto acontece porque o número de alunos a apoiar é demasiado grande para tão poucos docentes, e porque, como todos os restantes professores, tem componente letiva no horário.

4.2.2.2. Atendimento de Pais

O docente de Educação Especial, além de dar apoio, também recebe os pais. Não só no princípio de toda a elaboração do processo do aluno como durante e em qualquer situação de esclarecimento de dúvidas em relação aos educandos como testemunha um docente, ou para analisar a implementação das medidas ou para afinar as estratégias comuns entre escola e casa.

“A relação com os pais é muito boa, com todos os pais. Não tenho nenhuns problemas com os encarregados de educação, embora haja às vezes, sempre problemas com os outros que é sempre preciso resolver com os encarregados de educação”. E.D.E.E. n.º 12, p. 31

Os pais, na maioria dos casos, têm boa relação com o coordenador de Educação Especial. Podem, por vezes, existir problemas, mas são coisas pontuais que se resolvem na altura. São também mediadores de conflitos, conforme comprova a citação seguinte:

“Muitas vezes somos nós que recebemos os pais. Somos ali um bocado mediadores. Ou mediadores dalgumas situações de conflito, que felizmente são raras, e mediadores de tanto para situações já para a vida pós escolar, como na vida escolar, saber

orientá-los e aconselhá-los melhor. E.D.E.E. n.º18, p. 26

Na maioria dos casos, os pais veem no coordenador de Educação Especial uma pessoa que os pode ajudar nos problemas dos seus filhos. Muitas vezes é ele que faz a ponte com a vida pós-escolar, uma vez que são conhecedores de diversas instituições onde os alunos poderão, com protocolos, iniciar uma vida ativa.

4.2.2.3. Articulação com os diversos terapeutas

O coordenador de Educação Especial faz também a articulação com os terapeutas.

“Tenho que coordenar todo o trabalho, portanto, para já, dividir as tarefas pelos colegas, supervisionar todas as referenciações que são feitas e as avaliações, verificar mais ou menos, e se possível, todo o trabalho que é desenvolvido com os alunos, articular com as terapeutas do CECRI da CERC de Lisboa”. E.D.E.E. n.º 12, p. 27

Esta articulação com os terapeutas passa por saber o número de horas que cada terapeuta tem para dar a cada criança bem como o número total de crianças que necessitam desse apoio, para assim todas as crianças beneficiarem dos apoios necessários.

4.2.2.4. Responder perante a Inspeção

A necessidade do Ministério da Educação de monitorizar o funcionamento do sistema escolar em ordem a melhorar políticas educacionais, e dotar os diversos estabelecimentos

escolares de meios, leva que um dos coordenadores tenha apresentado a seguinte opinião:

“Portanto tenho que responder a tudo isso que me é pedido. E sempre que há inspeção tenho que responder perante as inspeções. Todos os anos há inspeção. Todos os anos há inspeção à Educação Especial”. E.D.E.E. n.º 12, p. 27

Trata-se dum trabalho muito minucioso, uma vez que os alunos com Necessidades Educativas Especiais, na generalidade são muitos e estão distribuídos pelas várias escolas existentes no agrupamento.

4.3. Complexidade do Trabalho do Docente de Educação Especial

A complexidade do trabalho dos docentes da Educação Especial surge numa configuração de combinações em volta de um eixo - apoio ao aluno com NEE em cujas atividades nascem e se enquadram. Por exemplo um PEI é simultaneamente um instrumento necessário à avaliação e acompanhamento escolar de um aluno na Educação Especial. Este passa a beneficiar de condições especiais que lhe permitem alcançar os currículos e o sucesso escolar. Contudo também é um elemento de coordenação entre docentes, um instrumento de avaliação e de planificação.

A figura 81 representa essa mesma complexidade do trabalho deste grupo de docência. Alguns aspetos já foram enunciados, por exemplo o acumular dos apoios com cargos

de direção e coordenação. O código *Variedade de situações sob o ensino especial* é exemplificado na seguinte afirmação:

“Já trabalhei com multideficiência, alunos com multideficiência, não é, já dei apoio a outros alunos, não com estas problemáticas, e depois com problemas emocionais, já trabalhei com um aluno com paralisia cerebral, alunos com paralisia cerebral e agora com autistas”. E.D.E.E. n.º 18, p. 28

Na mesma figura surgem outras categorias como Trabalhar numa Unidade de Multideficiência, que fala de contextos de uma situação muito específica onde:

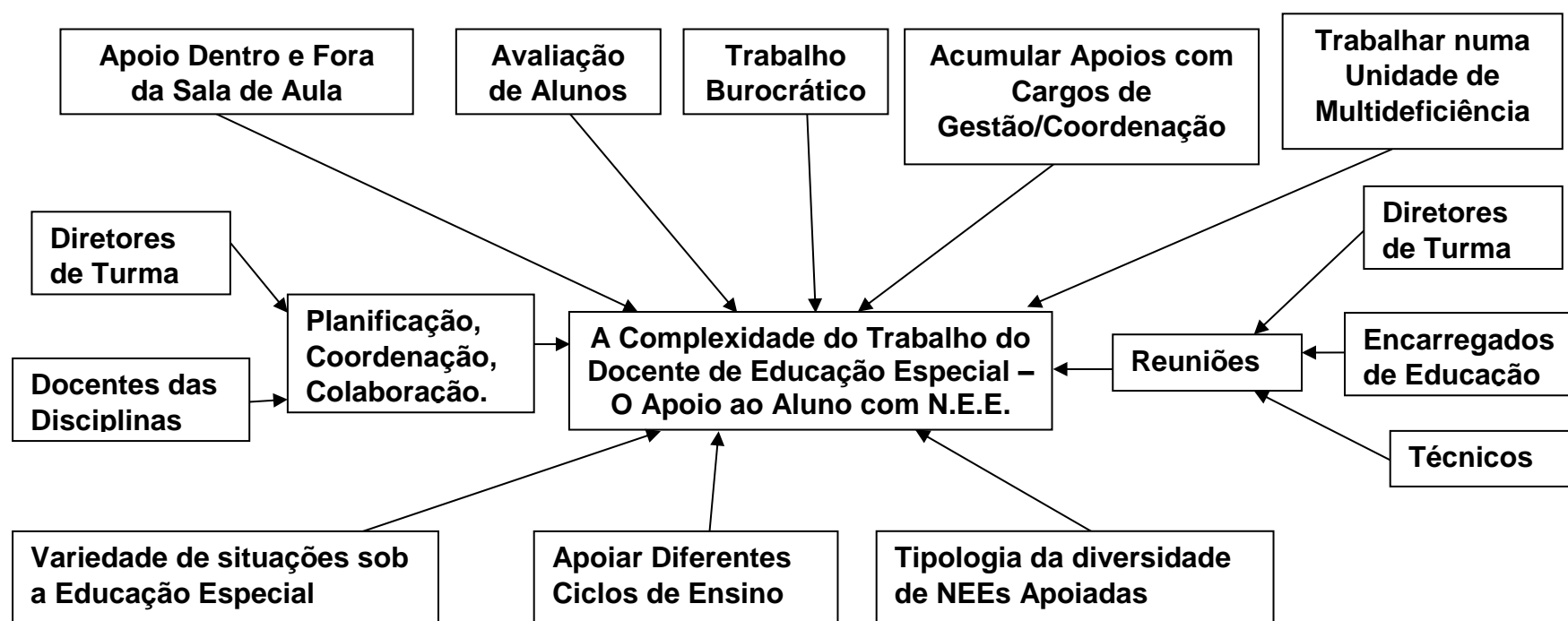
“Dos que estão aqui na nossa sala, nenhum deles é autónomo. Uns com mais limitações, outros com menos limitações.” E.D.E.E. n.º 9, p. 46

Estes alunos necessitam de uma atenção e um lugar equipado para as suas necessidades, daí que isso será desenvolvido em secção própria.

Da figura anterior torna-se evidente que o docente da Educação Especial tem que ter uma especialização. Esta pode ser em problemas auditivos, problemas visuais, e problemas motores e cognitivos. Esta última é muito diversificada e com uma grande abrangência de problemáticas. Muitas delas, por serem bastante complexas são atendidas em Unidades de Multideficiência. Um dos entrevistados exemplifica esta questão:

“Estou numa Unidade de apoio à Multideficiência. Tenho 9 alunos todos diferentes uns dos outros, Trissomias 21 Síndrome Bradam Will, deficiência mental, Espetro do Autismo, problemáticas diferentes umas das outras”. E.D.E.E. n.º 25, p. 20

Figura 81
A Complexidade do Trabalho do Docente de Educação Especial
– O Apoio ao Aluno com NEE



Esta afirmação corresponde a casos mais graves, e indica que numa Unidade foram contempladas várias deficiências. Provavelmente, isto deve-se ao facto da existência de poucos recursos para deficiências tão diversas, como é demonstrado pela seguinte citação:

“Tendo em conta que temos duas auxiliares e dois docentes com 10 meninos, portanto eu penso que a parte dos recursos humanos, mais auxiliares de ação educativa, eu não digo docentes, iria beneficiar muito o trabalho individualizado. Melhoraria porque teria mais tempo para cada um, e isso é importante”. E.D.E.E. n.º3, p. 41

Na generalidade isso corresponde à figura 81 às respostas sobre que tipos de NEE apoiavam. A classificação apresentada inclui apenas alguns termos que os participantes utilizaram, o que é um indicador da abrangência do trabalho do Docente de Educação Especial.

Apoiar Diferentes Ciclos de Ensino é um dos elementos ligados à complexidade do trabalho, em que além das problemáticas, o docente de Educação Especial tem que estar habilitado a trabalhar com toda e qualquer criança desde o Pré-escolar até ao Secundário, como é o exemplo:

“Tenho alunos no Jardim de Infância, tenho alunos no 2º e 3º Ciclo”. E.D.E.E. n.º 31, p. 20

Só por si, esta afirmação tem pouco significado, observem-se as duas afirmações:

“No 1º Ciclo, são todos défices cognitivos”. E.D.E.E. n.º 34, p. 22

“Aqui é mais Secundário e lá é mais Básico. Aqui trabalha-se menos básico e mais secundário”. E.D.E.E. n.º 27, p. 52

O trabalho nos diversos ciclos é bastante diversificado e o docente tem que estar preparado para qualquer situação e é diferente em termos de carga de trabalho e mesmo de tipologia de alunos. A mesma ideia é explicitada em mais pormenor:

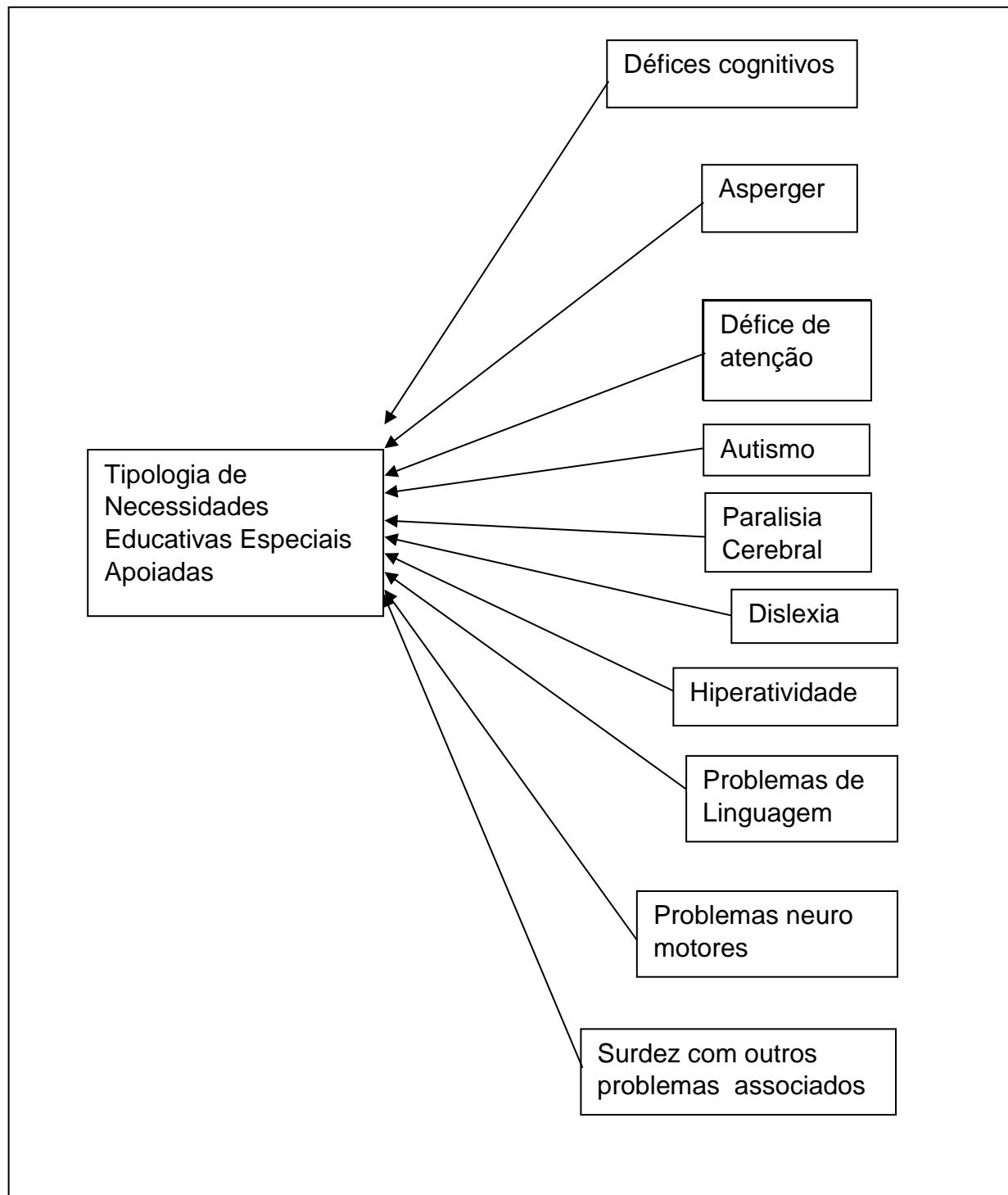
“Aqui há um trabalho multifacetado consoante as diversas problemáticas temos que trabalhar. Uma dislexia trabalha-se duma maneira, um défice cognitivo trabalha-se doutra, uma perturbação de défice de atenção trabalha-se doutra maneira, com hiperatividade doutra forma. Portanto há uma série de estratégias que são diferentes. Além disso, este meu trabalho aqui é muito mais sob o ponto de vista burocrático. Muita elaboração de documentação, articulação com os professores do ensino regular muito estreita. Numa Unidade essa articulação existe, mas é mais escassa. Aqui não. Há uma constante ligação com os professores do ensino regular”. E.D.E.E. n.º 27, p. 52

Nesta citação vê-se claramente que, mesmo dentro da docência, o docente de Educação Especial tem que ser multifacetado e estar preparado para qualquer situação em qualquer ciclo de ensino. O trabalho que se faz é diferente de acordo com as deficiências que se tem a apoiar, e consequentemente as estratégias também têm que ser diferentes. Os ciclos são diferentes, por isso as exigências também o são.

A Figura 82 revela que o docente da Educação Especial tem que lidar com uma variedade de situações.

Figura 82

Tipologia de Necessidades Educativas
Especiais Apoiadas



4.3.1. – Apoio Pedagógico Personalizado

Ao longo do texto surgem várias referências ao termo apoio, e por isso importa perceber o que este significa. Segundo o Manual de Apoio à Prática

“o apoio pedagógico personalizado inclui: o reforço de estratégias a desenvolver com estes alunos, no seu grupo ou turma, ao nível da organização, do espaço e das atividades; o estímulo e o reforço de determinadas competências e aptidões necessárias à aprendizagem; a antecipação e o reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no âmbito do grupo ou da turma; o reforço e desenvolvimento de competências específicas” (Pereira, 2008, p 34).

Todas as competências referidas na citação podem ser dadas pelo docente do Ensino Regular e de Educação Especial à exceção da última o *reforço e desenvolvimento de competências específicas* que é da inteira responsabilidade do docente de Educação Especial. Este apoio só pode ser direto.

4.3.2. Apoio direto

O apoio considera-se direto quando é prestado aos alunos com NEE, tendo em conta o definido no PEI. Este pode ser dado dentro ou fora da sala de aula, individualmente ou em pequenos grupos. Nas entrevistas este elemento surge como:

“O apoio direto é o trabalho direto com o aluno numa situação dual, também pode ser feito na sala de aula, mas eu pessoalmente prefiro a situação dual em que estou com um aluno ou com um grupo pequeno de alunos com características semelhantes, ou com um grupo de alunos, porque é uma questão de estratégia, porque há

alunos que têm muitas dificuldades nas interações sociais”. E.D.E.E. n.º 23, p. 22

Cada vez mais, na Educação Especial, se opta pelo apoio fora da sala de aula. Isto acontece devido às problemáticas apresentadas pelos alunos, que na generalidade são de carácter grave, o que leva a uma exigência de resposta mais individualizada e especializada incompatível com o funcionamento de uma aula com turma.

No apoio direto fora da sala de aula são usadas estratégias de reforço das competências. Na generalidade dos casos, o docente pode usar jogos, usar o computador e outros materiais que ajudem o aluno a atingir os objetivos. Sendo dual ou em pequeno grupo, existe ainda a vantagem de os alunos se entrem ajudarem.

O apoio direto, seja dado dentro ou fora da sala de aula, tem sempre que ser dado dentro da atividade letiva do docente com horas determinadas para o aluno em causa, conforme se pode verificar através da seguinte passagem:

“O apoio direto é um apoio em que tenho um horário estabelecido com um aluno, dentro da minha atividade letiva e tenho horas determinadas para apoiar o aluno”. E.D.E.E. n.º 31, p. 22.

4.3.3. Apoio Indireto

O apoio indireto está relacionado mais com o apoio de retaguarda ao Docente do Ensino Regular (alunos e família) e mediante a tipologia de NEE, os alunos poderão não

necessitar de intervenção técnica especializada direta conforme comprova a seguinte citação:

“No apoio indireto é um apoio que dou ao processo do aluno. Portanto faço o relatório final no final do ano, atualizo o PEI, e sempre que necessário, também estou em contacto com outros técnicos, familiares e com o Diretor de Turma”. E.D.E.E. nº 31, p. 22

Também é considerado apoio indireto quando se dá um apoio muito pontual a crianças com menos dificuldades como se pode verificar nas seguintes citações:

“O apoio indireto são alguns alunos que têm menos dificuldades, que não necessitam de estar comigo muitas vezes, mas que têm uma grande instabilidade emocional, problemas psicológicos graves, às vezes decorrentes da problemática familiar ou institucional”. E.D.E.E. n.º 23, p. 22

“Este ano o apoio tem sido indireto, não tenho estado na sala de aula com ela. Ela está aqui comigo, mas só para passar 45 minutos, não há assim nenhum trabalho que é acionado para as disciplinas, digamos estamos a passar tempo, a falar a distrairmo-nos um pouco”. E.D.E.E. n.º2, p. 52

Nesta última citação a aluna em questão tem Paralisia Cerebral. O apoio tem unicamente como objetivo a passagem de tempo, onde docente e aluna dialogam sobre diversos assuntos. Já que, esta revela não necessitar de apoio. Indica também, a ausência de qualquer estratégia.

4.3.4. – Síntese da Docência da Educação Especial

Nesta secção procura-se responder à seguinte pergunta: Quais são as especificidades do trabalho efetuado pelo docente de Educação Especial?

Nesta abordagem utilizaram-se não apenas as afirmações dos entrevistados, mas também a literatura técnica e não técnica (Strauss & Corbin, 2008, pp. 19 – 39; Glasser, 1998) necessária para que se compreenda este grupo de docência no trabalho que realiza com os alunos com NEE.

A síntese proposta começa com a construção de um diagrama integrativo presente na figura 81 com a mesma filosofia presente na *Grounded Theory* (Glasser, 1998, Strauss & Corbin, 2008) em que se procura a categoria central que organiza as restantes.

A primeira ideia já está incluída na atividade central da Educação Especial – trabalhar para uma Escola Inclusiva-. É importante explicitar a finalidade, que está apresentada no esboçar do conceito de Educação Especial, no Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 janeiro e Tratado de Salamanca. Procura-se, aqui especificamente, a Educação Inclusiva (González, 2010), através da aplicação de uma Diferenciação Pedagógica (Perrenoud, 2000; 2000a). As afirmações dos participantes correspondem completamente ao que está na literatura, sendo que se junta aquilo que estes professores observam na sua

prática diária, uma crítica repetida aos docentes do Ensino Regular que se centram num ensino coletivo e tradicional, revelando dificuldade em fazer a Diferenciação Pedagógica. Indiretamente, estão afirmar que deixam essa tarefa para a Educação Especial.

É importante afirmar que todas as medidas referentes à inclusão escolar estão presentes no Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 janeiro, nomeadamente o Apoio Pedagógico Personalizado, as diversas formas de adequações, o currículo específico individual e as tecnologias de apoio. No texto lembra-se que o Docente de Educação Especial não tem turma, e que cabe ao Docente do Ensino Regular definir estes aspetos em conjunto com o docente de Educação Especial em função da disciplina, matéria ou conteúdo e das características do aluno NEE. A afirmação apresentada é que o trabalho efetuado pela Educação Especial existe em função das necessidades dos alunos.

O trabalho com os alunos com NEE vem acompanhado com uma dimensão burocrática e administrativa, nomeadamente o processo de elaboração do PEI que é coordenado pelo educador de infância, o professor do 1.º ciclo ou o Diretor de Turma... mas elaborado na maior parte dos casos pelo Docente de Educação Especial. Este facto é confirmado na literatura por Sanches (2011) que refere o Docente da Educação Especial é tratado como um agente

central da inclusão do aluno com NEE uma vez que todo o processo antes do aluno começar a beneficiar do Decreto-Lei 3/2008 passa pelo Docente de Educação Especial.

Para além de avaliar todas as referenciações, após as avaliações, terá que ser um elo de ligação entre a família e os docentes do Ensino Regular bem como entre os serviços especializados de que o aluno deverá beneficiar tendo em conta a sua problemática.

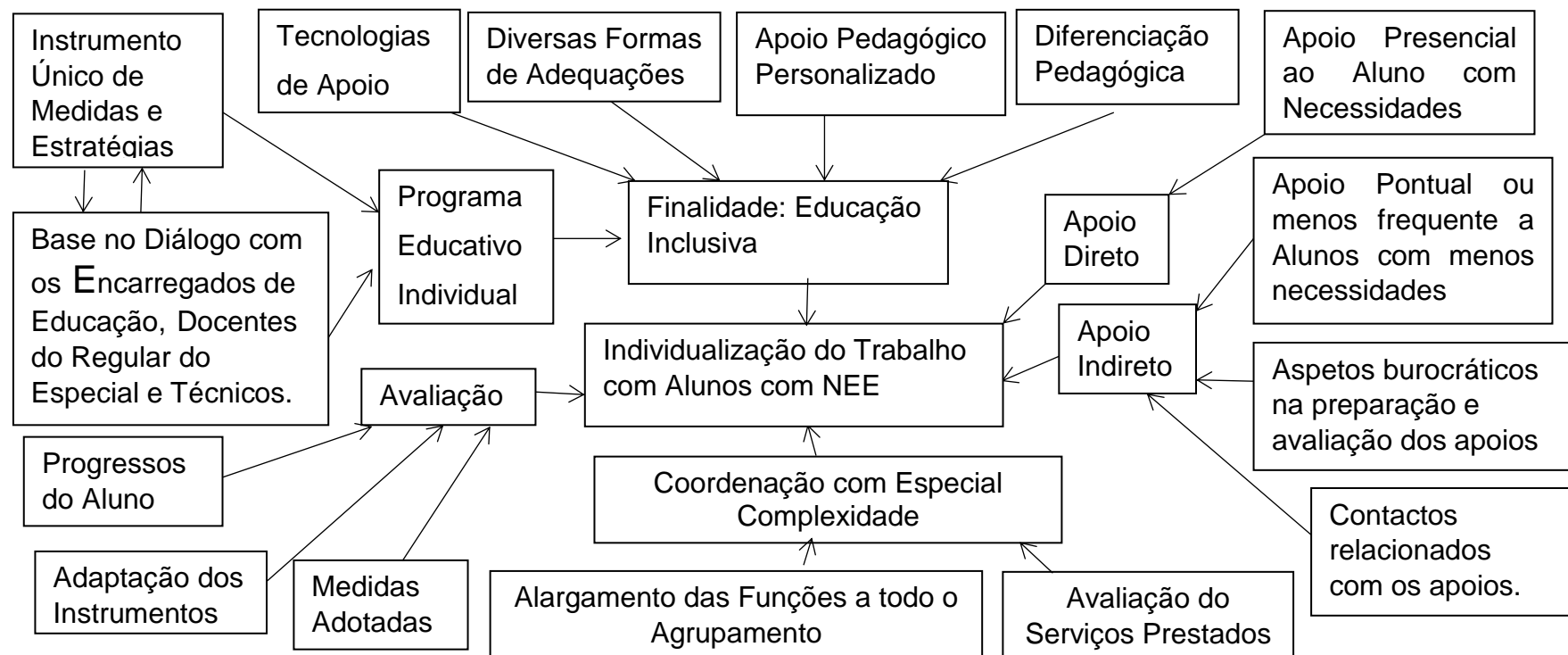
O cargo de coordenação, nomeadamente a Coordenação do Departamento de Educação Especial, apresentam uma grande complexidade como atrás se descreveu.

O que se pode concluir? O ato de dar apoio direto ou individualizar o ensino não é algo de simples. Há um percurso que começa com a referenciação, contactos com os encarregados de educação e técnicos, construção de um PEI, aprovação em Conselho Pedagógico e homologação pelo diretor, depois todos os contactos necessários para obter os recursos necessários ao aluno, coordenar o trabalho com os colegas do regular e Diretor de Turma, estar sempre em contacto com os encarregados de educação.

O docente participa em várias reuniões com a família, docentes do ensino regular e técnicos, mas o centro de tudo, é a relação entre o docente e o aluno, observando todas as suas potencialidades e limitações tentando desenvolver competências para que se integre na sala de aula e acompanhe os seus colegas.

Figura 83

Individualização do Ensino como Centro da Atividade do Trabalho Docente da Educação Especial



4.3.5. As famílias dos alunos e sua relação com a Educação Especial

Uma das evidências, apresentadas quer nas páginas anteriores quer na literatura é a importância da família no desenvolvimento do aluno com Paralisia Cerebral e por extensão na sua vida escolar. No trabalho do docente de Educação Especial é importantíssimo que a relação com os encarregados de educação seja a mais aberta e franca possível, com uma boa articulação entre ambos para se poder trabalhar em prol da criança.

O Docente de Educação Especial tem aqui um papel primordial que é o de saber ouvir a família, conforme comprova a citação abaixo transcrita:

“Tenho um grande respeito, e muitas vezes, com essas mães, sobretudo com essas mães, que também vêm às escolas, eu gasto muitas horas a ouvi-las, porque eu sei que a carga que elas têm, é uma carga muito grande. E precisam muito de alguém que as oiça e que perceba os problemas, o que significa o dia-a-dia para elas por terem um filho assim”. E.D.E.E. n.º23, p. 50

Muitas vezes, estas mães veem na docente de Educação Especial uma pessoa que também pode ser ou não mãe, mas que as sabe ouvir. O saber ouvir e colocar-se no lugar do outro é bastante importante. A comunicação flui mais facilmente, podendo assim a docente ajudar de uma melhor forma.

O Docente nunca se poderá esquecer que, para a realização do seu trabalho, é necessário e importante ter a família do seu lado, como é demonstrado pela seguinte citação:

“É importante que a família esteja ao lado de nós, e ao lado da criança. A família precisa de dar muito apoio a estas crianças. Eu noto é que as crianças com paralisia cerebral, são crianças que têm muita dificuldade, e muitas vezes, o que me tem passado pelas mãos, é que os pais, alguns pais desistem dessas crianças”. E.D.E.E. n.º 34, p. 44

A existência duma criança com Paralisia Cerebral na família muda tudo, e por vezes, também a própria atitude da família perante a deficiência, tendo como consequência um desinvestimento na criança, conforme se pode verificar pela seguinte citação:

“Eles não se preocupam. Nestes dias eu disse à mãe que “a menina faltou 3 dias, ela está a regredir muito nas aprendizagens” e a resposta da mãe foi: “o pior é o “Lourenço” que é o último irmãozito que ela fala “o pior não, porque a “Inês” tem que aprender a ler. A “Inês” tem que aprender a ler as coisas e vir a desenvolver-se”. A mãe acho que não vê que a criança com paralisia cerebral, acha que, não tem expectativas. É o que eu acho. A mãe não tem expectativas para a criança, então não tem importância trazê-la à escola ou não. Foi o que eu disse, eu acho que ela não vê esta sala como escola”. E.D.E.E. n.º 16, p. 78

Nesta citação pode-se observar claramente que o importante é o irmão da criança que não possui problema algum. Como a filha tem Paralisia Cerebral não há necessidade dela frequentar a escola e de aprender, pois tendo Paralisia Cerebral não vai conseguir fazê-lo.

Estas famílias ao desinvestirem nas crianças e não as ajudarem, demonstraram ter atitudes negativas considerando-as mesmo como umas “coitadinhas”. O que revela que o preconceito social (Sousa, 2007) de rejeição e a segregação social subsiste na sociedade, pode passar pela instituição familiar. Observe-se a seguinte citação:

“Os pais, os pais desta aluna. Porque a menina coitadinha é deficiente, portanto ela tem que ter um estatuto especial e tem que ter não sei quê, tem que ter uma atenção redobrada, tem que ter... A própria família também não colabora. Porque aliás, quando cá chegou com ela, coitadinha ela não vai conseguir como os outros. Nós dissemos que ela ia conseguir como os outros, obviamente com ela, com a ajuda dela, com a nossa, mas que ela ia fazer também o seu caminho e o seu percurso. Se calhar uma inclusão plena, plena, desta aluna ou se está, eu penso que pontualmente há situações em que não”.
E.D.E.E. n.º 7, p. 84

Quando a família tem a posição que se pode observar na citação transcrita, dificilmente a escola, em especial o docente de Educação Especial poderá fazer alguma coisa em relação à criança. Terá sempre que ser a família a dar o primeiro passo. O problema ultrapassa a questão da deficiência, mas é transversal a toda a relação que existe entre a escola e a família. A socialização e formação de uma criança é um problema quando ambas andam em sentido contrário (Montadon, & Perrenoud, 2001).

4.3.6. - Atitude da família no desenvolvimento escolar da criança com Paralisia Cerebral

A atitude da família perante a criança condiciona o seu próprio desenvolvimento e, conseqüentemente, o papel do docente de Educação Especial, como se afirma:

“ Até porque as atitudes da família condicionam completamente o papel do professor e a aprendizagem do aluno. Portanto tem que haver um contacto muito estreito”.

E.D.E.E. n.º 27, p. 47

A relação aqui apresentada é de complementaridade, sendo que a família e docentes necessitam de trocar informação sobre os acontecimentos e situação familiar que afetam o trabalho docente. O docente tem obrigação de colocar a família a par dos progressos, dificuldades do seu educando, bem como o que se está a fazer no apoio com o objetivo que o trabalho efetuado com o aluno seja eficaz.

É importante envolver a família na vida escolar, dando sugestões de atividades que podem ser desenvolvidas na escola, como por exemplo:

“Condicionam na perspetiva em que os pais, os encarregados de educação, indicam-nos formas e maneiras, sugestões de trabalhar com os alunos. No ano passado, por exemplo, uma aluna com paralisia cerebral, era necessário ter uma melodia constante para ela se entreter na perspetiva de não entrar em rotura com ela própria em termos psicológicos. Tudo isso, dão-nos muitas indicações que são preciosas. Portanto eu acho que é

fundamental fazer essa articulação”. E.D.E.E. n.º 27, p. 48

As estratégias dos docentes envolvem a família e as suas informações. Muitas vezes é preciso pensar que a escola tem de ter em conta as características do aluno, que lhe chegam através dos encarregados de educação que convivem com uma situação de deficiência de uma forma permanente. A deficiência num membro da família alarga-se a todos os seus membros em cuidados, preocupações e soluções para os diversos problemas. Estes elementos são um capital precioso para o trabalho de um docente com o aluno em concreto.

A articulação e o contacto estreito referidos pela entrevistada são importantes na medida em que levam a um maior conhecimento da realidade da criança. Não se pode esquecer que a criança é um todo. Por isso torna-se necessário que exista uma boa articulação entre a família e a escola, como se pode observar na seguinte citação:

“É uma mãe atenta, que me procura, com quem eu articulo. Comunicamos muito via email. Percebemos que é mais fácil, mais eficaz, mais até do que por telefone. O telefone da escola nem sempre funciona, e portanto adotamos aquilo que funciona. Precisamos de rapidez e eficácia, portanto tem havido uma boa articulação, e é uma família atenta e preocupada e disponível”. E.D.E.E. n.º10, p. 38

A situação apresentada, exemplifica boa uma articulação mútua.

O bom desenvolvimento da criança só se consegue com uma articulação entre a instituição escola e família. Tem que

pensar-se que a criança é única e que toda e qualquer estratégia que se tome bem como toda e qualquer atitude que se tenha vão influenciar o seu desenvolvimento.

4.3.7. Presença da família no desenvolvimento escolar da criança

Antes de avançar na questão da família é importante referir que em questão estão dois tipos de alunos a que correspondem as suas famílias, os que estão integrados na turma e os que estão em Unidades Multideficiência. Os alunos da Unidade são aqueles que possuem as deficiências mais profundas, que necessitam de uma constante atenção, por vezes incompatíveis com o estar numa sala de aula. A atenção e os cuidados quer da família quer dos docentes em relação aos dois tipos de alunos são diferentes, embora tenham aspetos em comum. As observações efetuadas sobre estes casos implicam que se dê uma atenção diferenciada aos dois tipos de apoio, sendo que este último vai ser tratado numa secção específica desta tese.

Nas páginas anteriores, o papel da família no desenvolvimento da criança indicou-se que esta é o pilar no progresso do aluno com Paralisia Cerebral. O mesmo princípio se aplica ao trabalho do Docente de Especial que necessita da colaboração dos encarregados de educação para ser bem-sucedido no seu trabalho em prol dos alunos que apoia.

O problema colocado ao longo do das entrevistas situa-se a nível da colaboração entre docentes e famílias, onde estão presentes elementos como os recursos das famílias, atitude perante a deficiência e a sua capacidade de comunicação. Neste grupo de docência, não se encontrou problemas de atitude perante a deficiência, estes trabalham apenas para os alunos com NEE, no que se constitui uma situação normal na sua atividade profissional.

Tal como nos docentes do Ensino Regular o que se se torna evidente é uma falsa categoria denominada por *presença*. A essência desta ideia foi assim apresentada:

“A família da aluna é boa. A família está presente nas atividades dela. Trazem-na a horas à escola, sendo assídua. A família está sempre presente nesse aspeto.”

E.D.E.E. n.º 11, p. 43

A presença física é observada pelo docente, indicando que conhece, porque os vê nas atividades da escola, a levar e trazer à escola, enfim o que é esperado de qualquer família.

A categoria presença é falsa porque em si não tem qualquer propriedade explicativa ou analítica, pouco se vai mais além do que a ideia expressa de que se fala e contacta com os encarregados de educação. Então, qual é a categoria com valor explicativo? As famílias descritas nos Docentes do Ensino Regular não são diferentes das de Educação Especial, o ponto então apresentado foi o de recursos culturais como central, a ideia é que em certos pontos das entrevistas

apresentam problemas comuns a todos os docentes. Verifica-se que a ideia e conteúdo é a mesma e indica que os recursos culturais são compostos por uma capacidade da família em compreender as limitações dos seus filhos, intervir, colaborar, comunicar com todos os agentes escolares e mobilizar recursos. Podem estar envolvidas questões de natureza financeira que podem favorecer o aluno e o seu desenvolvimento. Tal como no conjunto de entrevistas anterior, as informações falam apenas de como facilitam ou dificultam o trabalho de um docente.

Coloque-se então como centro questão dos recursos considerando o aspeto cultural e financeiro. Observe-se o que acontece quando ambos os aspetos se conjugam. Em primeiro lugar coloca-se o aspeto material:

“Sim, digamos que os equipamentos que ela usa, o computador e o joystick são de fácil utilização”. E.D.E.E. n.º 2, p. 42

Os equipamentos em questão utilizados na escola são os mesmos que a aluna utiliza em casa. Os equipamentos indicados dão a esta uma maior autonomia do que se não os tivesse, estes também são dispendiosos e a sua posse indica a presença de uma vantagem para quem tem Paralisia Cerebral.

Na mesma entrevista surge outra afirmação, mas de natureza cultural:

“Sim, não são muito complexos, os pais também sabem utilizar.” E.D.E.E. n.º 2, p. 40

Comparando as duas afirmações verifica-se que a capacidade financeira e cultural se complementam, mas que a vantagem está na segunda, na capacidade de saber utilizar os equipamentos, assim como de ajudar a sua filha.

A situação oposta também se apresenta, com poucos recursos financeiros e culturais, observe-se:

“A família é uma família com problemas socioeconómicos e que apresenta, também, alguma dificuldade de acompanhamento do próprio aluno nas atividades académicas. Esforça-se por isso, mas não tem sido capaz de o acompanhar, de estar tão alerta como nós gostaríamos, e como ele necessitaria. De qualquer maneira têm tentado ajudá-lo a fazer os trabalhos de casa, incluindo as suas posses, que são pouquíssimas.”
E.D.E.E. n.º 8, p. 50

A família em questão já foi referida, nas entrevistas dos docentes da Educação Regular. Esta afirmação apresenta uma dupla dificuldade de poucos recursos financeiros não é capaz dar os meios que necessita e poucos recursos culturais não é conseguir acompanhar o aluno em termos escolares. É de notar que esta está sempre presente no que pode.

Acrescenta-se um terceiro elemento, à pobreza juntam-se todos os problemas associados a uma família desestruturada, pai ausente e uma família numerosa, a cargo apenas de uma mulher e mãe, daí que se afirme:

“Primeiro a estrutura psicológica e emocional do Encarregado de Educação, que é um dos fatores que é uma barreira. O que não é melhor para ele em termos de relação com o filho e de entreaajuda para a parte escolar.”

Depois, também, o apoio da assistência social que falta um pouco a uma família desestruturada”. E.D.E.E. n.º 8, p. 52

A análise desta afirmação apela, ao sentido de humanidade. Trata-se de uma super mulher que está só com um filho com deficiência e tem uma família a seu cargo. Não é de esperar ter problemas emocionais e não conseguir abarcar tudo? Apresenta-se um quadro em que a escola e outras instituições deem um pouco de mais apoio à família e ao aluno em questão.

Quanto à relação entre os poucos recursos culturais e família, apresenta-se aqui a seguinte afirmação:

“O computador, ele tem uma irmã mais velha, que o ajuda, que o ajudava, porque agora essa irmã saiu de casa e o computador até tem ficado na escola para nós utilizarmos, porque a mãe tem dificuldades a esse nível.” E.D.E.E. n.º 8, p. 54

O computador segundo dados recolhidos pela investigadora foi conseguido pela escola, não foi adquirido pela família. Pela citação a sua utilização depende de ajuda de terceiros. O aluno, na prática, não tinha qualquer tipo de motricidade, para o colocar à disposição deste e prepará-lo para a sua utilização. Ora não se consegue utilizar o mesmo quando não se tem capacidade técnica para o fazer.

A comunicação é um tema também apresentado. Aqui está centrado numa situação de uma família com poucos recursos culturais e, quanto a este aluno, em particular afirma-se que:

“Em relação à escola, eu acho que o aluno beneficiaria se a escola fizesse um esforço maior em obter essas informações e transmiti-las a quem de direito, não só a nós profissionais a nível pedagógico, mas também a ajuda aos pais para perceberem como se movimentar e utilizando os meios que ele realmente necessita para se desenvolver. E não o contrário que acaba por o limitar”. E.D.E.E. n.º 8, p. 78

A baixa capacidade cultural apresentada por esta família não só dificulta o acompanhamento e manuseamento de equipamentos como também a capacidade de encontrar soluções para os seus problemas. Cabe à escola dar-lhes ajuda, num movimento institucional escola para família.

Um docente refere-se a vários casos, na entrevista 10 parágrafo 38. Observe-se o primeiro caso:

"A mãe parece que já teve um acompanhamento psiquiátrico, e abandonou. As coisas têm vindo a piorar. (..) é daí que advém essa instabilidade comportamental e emocional da criança que eu já referi. Portanto podemos chegar a algumas questões. Junto da criança é importante trabalharmos a família. Julgo que estamos atentos, andamos a tentar". E.D.E.D. n.º 10, p. 38

O problema central, não é de natureza financeira, mas de poucos recursos culturais e presença de problemas psiquiátricos causando problemas emocionais e comportamentais que afetam a criança na sala de aula. A estratégia não passa por trabalhar o aluno, mas sim também a família. De uma forma clara a direção da comunicação é do docente para a família.

No segundo exemplo da entrevista 10:

“É uma mãe atenta, que me procura, com quem eu articulo. Tem havido uma boa articulação, e é uma família atenta e preocupada e disponível.” E.D.E.D. n.º 10, p. 38

Há uma comunicação completa nos dois sentidos e não num só sentido, as palavras definem a situação “*atenta e preocupada e disponível*”.

O terceiro caso mostra a dificuldades de lidar e aceitar a deficiência do filho, com consequências na escola:

“A mãe do menino de 4º ano é uma mãe muito ansiosa. Temos vindo a perceber que os medos da mãe, depois ela transfere-os para o filho. Portanto muito embora seja um menino que já está com 10 anos, acho que ele já fez os 10, é um menino que a mãe não o deixa andar na rua sem a mão dada. Tem medo que ele caia, tem medo que lhe aconteça o que quer que seja.(...) A mãe coloca estas barreiras, porque não confia nas pessoas, porque está sempre desconfiada. Isso tem vindo a impedir eventuais progressos”. E.D.E.D. n.º 10, p. 38

O elemento principal aqui é o efeito que a não aceitação da deficiência tem na criança e na escola. Na criança não a torna autónoma, e na escola dificulta o trabalho de tentar tornar a mesma autónoma. Em termos de comunicação, esta não existe, é uma situação de não comunicação, a mãe não aceita nem confia em ninguém.

O termo *colaboração* surge na entrevista 12. Em primeiro lugar, é importante apontar um caso de não aceitação da deficiência na forma mais clássica:

“Também a família não lhe proporciona interações fora da escola. Não é uma criança que saia ao fim de semana ou durante as férias. Está sempre em casa. É um menino muito mais calado, muito mais retraído com menos

interações aqui na escola. Tem maiores dificuldades na deslocação. Portanto é uma criança mais limitada. É mais limitada por causa da visão. Em termos de linguagem, este menino que tem as limitações da visão tem muito menos limitações na fala”. E.D.E.E. n.º 12, p. 35

Esta citação parece saída de uma obra de Bernstein (2003), o aluno não tem problemas de interação e comunicação por ter Paralisia Cerebral. A família, não o estimula e segrega-o do resto das atividades familiares.

A mesma entrevista faz menção a este caso comparando duas famílias:

“(...) a família é muito colaboradora. Faz tudo para o aluno estar a tempo e horas, vai a todas as atividades. Quando nós não temos autocarro adaptado vão no seu próprio carro e deslocam-se para o local. A outra família não colabora, não traz a criança à escola. Muitas vezes, poderia trazer e não traz.” E.D.E.E. n.º 12 p. 74

A primeira família é um exemplo de forma colaborante. Poder-se-ia aplicar o termo *presente*, mas não é isso que dá o seu aspeto explicativo, é a palavra *colaboração*.

Um dos cuidados que há que ter na procura das relações, é evitar falsas ligações entre pobreza e estatuto económico da família. Este é um dos casos narrados em que os recursos culturais são elevados e os materiais escassos:

“Culturalmente também um pouco diferente de nós, porque o aluno não era de origem portuguesa, mas era uma família com quem sempre se pôde trabalhar, em reuniões, ida a instituições onde ele era acompanhado. Portanto foi sempre possível, nomeadamente a Liga dos Deficientes Motores. Foi sempre possível trabalhar com essa mãe”. E.D.E.E. n.º 19, p. 40

O grande capital que fazia a diferença foi o investimento da mãe no filho. Encontram-se aqui uma categoria importante que é a *capacidade de mobilização de recursos*.

O problema da aceitação da deficiência coloca-se é uma questão recorrente, com muita falta de informação e questões por resolver. Daí a afirmação seguinte:

“os pais têm medo pelos miúdos, e também têm medo pelos professores, já porque não sabem que não medem bem ou não estão suficientemente bem preparados para verem até que ponto é que eles podem ir. No caso da Educação Física era uma preocupação permanente, que, depois, à medida que conheceram a professora viram a alegria que a miúda tinha em fazer as aulas e o sucesso que tinha, foi desaparecendo. Portanto, essencialmente é uma questão de confiança, e de também estarem informados sobre a problemática e aquilo que existe, e uma ligação à escola. É o que se pede sempre”. E.D.E.E. n.º 21, p. 40

Na seguinte citação, os participantes mostram duas categorias reiterando a ideia de que ter um filho com paralisia cerebral implica ter a necessidade de mobilizar recursos humanos e financeiros acrescidos:

“Penso que não. Acho que as famílias têm que ter alguma ajuda. O suporte até económico, porque, parecendo que não, há um conjunto de despesas que são permanentes para a vida e que exigem das famílias, muitas vezes, como não há estas tais fisioterapeutas, exigem muitas vezes que seja a família a suportar. Quando eles têm que usar as talas, depois os miúdos crescem, depois mudam-se as talas, e é difícil encontrar uma tala que não magoe. É um conjunto de materiais que, às vezes, se tornam um bocadinho difícil aos pais manter a vida inteira em termos de despesa.” E.D.E.E. n.º 21, p. 68

Em termos de categoria destacam-se duas: necessidade de apoio institucional, médico e técnico; e recursos materiais.

A origem social dos alunos é um elemento importante que tem de fazer parte das estratégias dos docentes. A contribuição que se apresenta é um exemplo disso:

“Vem sempre de muito boa vontade. Também porque há muitos alunos, porque aqui no nosso agrupamento que é um TEIP, que procedem na sua quase totalidade de famílias tremendamente disfuncionais, famílias com problemas de toda a ordem económica, cultural, social, que são de bairros muito marcados negativamente, que são sobre tudo os bairros de realojamento social dos antigos habitantes do (nome do local). Eu trabalhei no (nome do local) entre 93 e 95.” E.D.E.E. n.º 23, p. 22

Neste caso, a docente está familiarizada com o ambiente de onde os seus alunos são originários e a escola é uma referência positiva quer para alunos quer para as famílias, um ponto de estabilidade e de apoio. Quem der apoio numa escola incluída num agrupamento TEIP, terá que se preparar com todo o tipo de variáveis, nomeadamente famílias disfuncionais, apesar destas existirem em todo o tipo de escolas, contudo a sua presença é mais evidente nas escolas tipo TEIP.

A afirmação da mesma entrevista que antecede mostra outra característica da presença de poucos recursos culturais:

“A família também não pode pretender que a escola resolva os problemas que são da família. Portanto o seu a seu dono. O que é da família à família, o que é da escola à escola. Se cada uma destas instituições cumprir, puder cumprir devidamente o seu papel, ah, vai correr tudo bem. Mas quer uma quer outra precisam de muitas, duma

retaguarda muito forte de apoios, quer a família quer a escola.” E.D.E.E. n.º 23, p. 52

A propriedade apresentada, mostra que há a tendência para as famílias com menos recursos materiais e culturais, entregarem à instituição escola toda os aspetos da educação dos filhos, deixando ou podendo deixar de forma negligente de cumprir o seu papel socializador, ou ainda confiar à escola essa tarefa, uma vez que porventura se reconhecem menos competentes no cumprimento do seu papel socializador. Nota-se aqui a ideia de que a escola é uma segunda casa que não se pode substituir à família.

Anteriormente apresentaram-se casos de não aceitação da deficiência. Por vezes a questão não passa pela negação mas pela acentuação e consciência da deficiência:

“A família era muito protetora com ela. Não lhe dava aquele espaço. Naturalmente sendo uma criança com um desenvolvimento também diferente, queria muito protegê-la. Depois de muitas conversas percebemos que era importante também lhe dar espaço a ela ser autónoma. A ser ela a fazer umas atividades, mas colaboraram sempre, foram sempre muito, colaboraram muito com a escola sempre.” E.D.E.E. n.º 28, p. 35

A família tem consciência das limitações dos filhos. O problema é a superproteção que lhes é dada, não os deixando tornarem-se autónomos. A escola age em sentido contrário, procura a autonomia. A estratégia mais uma vez parte da iniciativa dos docentes. Cabe aqui um terceiro elemento, há uma colaboração no sentido do interesse da criança, e os pais são sensíveis a esse argumento.

Nas entrevistas dos docentes de Educação Especial existem mais afirmações sobre a relação entre a família e a escola. Seleccionaram-se apenas aquelas que são mais representativas e que correspondem a um conteúdo conceptual tal como se sintetiza a seguir nas figuras 84 e 85.

A Figura 84 mostra as categorias que indicam que a família tem recursos culturais, para lidar com as dificuldades de ter um filho com Paralisia Cerebral.

A primeira intitulada trabalhar no interesse do aluno indica que a família é capaz de sair das suas diferenças com a escola para trabalhar em prol do aluno.

A aceitação da deficiência surge como uma atitude ajustada à realidade, que ajuda a ambas as partes.

Duas categorias estão interligadas levando uma à outra, quando existe colaboração também há comunicação nos dois sentidos e a escola sabe o que se passa na família e vice-versa.

Os conhecimentos técnicos correspondem à capacidade não só de perceber a deficiência como de saber utilizar os meios e isso é uma ajuda para os docentes porque o trabalho da escola é continuado em casa.

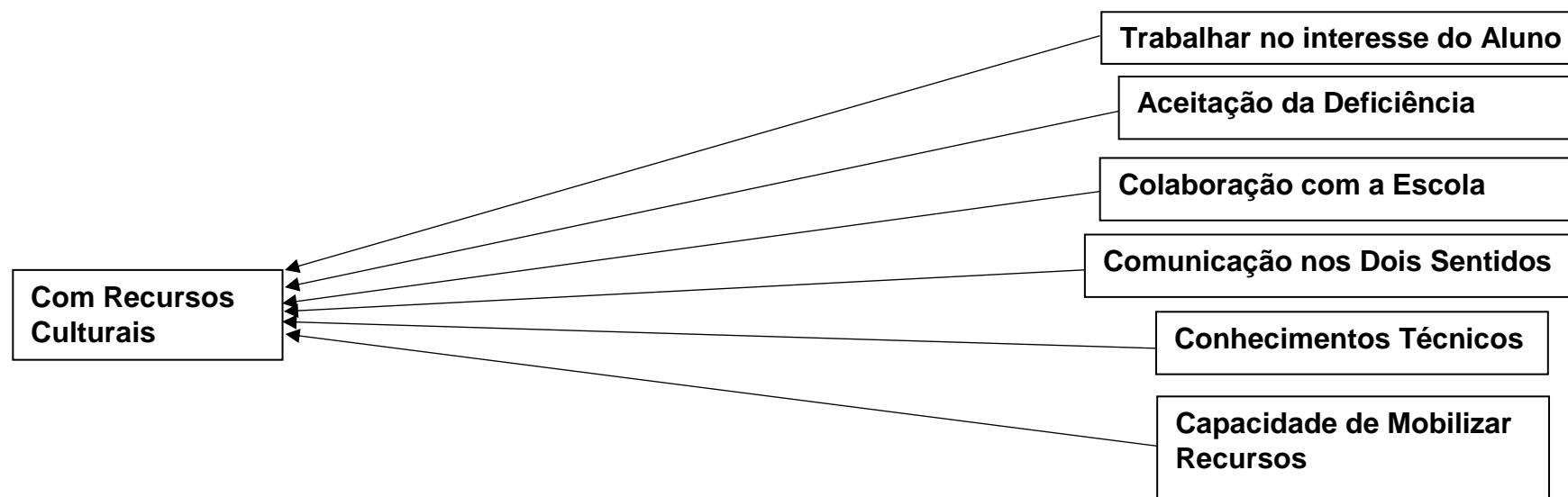
Por último mostra-se que a família, mesmo se tiver dificuldades económicas, pode ter uma atitude esclarecida de pedir e aceitar ajuda mobilizando recursos.

A Figura 85 é extremamente complexa, corresponde a famílias que apresentam um conjunto de dificuldades diversas, pobreza, problemas psiquiátricos e desestruturações.

Figura 84

Presença da família no desenvolvimento escolar da criança:

Família com Recursos Culturais



As famílias estão ou não preparadas ou não têm meios para lidar com a deficiência dos seus filhos, tão pouco estão capacitadas para conseguir por si estes meios e cabe à escola e aos docentes orientar estas famílias numa comunicação de um só sentido.

O docente está sozinho, sempre que há a negação da deficiência. É cada um para seu lado. É a não comunicação e não colaboração.

A figura 86 salienta o impacto da deficiência nos recursos financeiros da família. Parece pouco importante, em relação aos recursos culturais, mas a Paralisia Cerebral é cara, exige muitos recursos e é sempre uma vantagem.

Ter um filho com Paralisia Cerebral é algo de pesado e os pais têm que aprender a lidar com esta realidade. Necessitam sempre apoio institucional de técnicos, docentes e profissionais de saúde.

Quando a família não tem recursos materiais, é importante dar-lhe um maior apoio e mesmo ser substituída na procura destes recursos.

É importante aqui ter um sentido de humanidade, e colocarmo-nos no lugar de uma mãe que desejava um filho normal, e que procura que os médicos lhe digam que se fizer isto terá uma criança sem limitações. Mas a resposta na realidade, não é esta. Poderá melhorar algumas competências trabalhando com o docente de Educação Especial.

Figura 85

Presença da família no desenvolvimento escolar da criança:

Família com Poucos Recursos Culturais

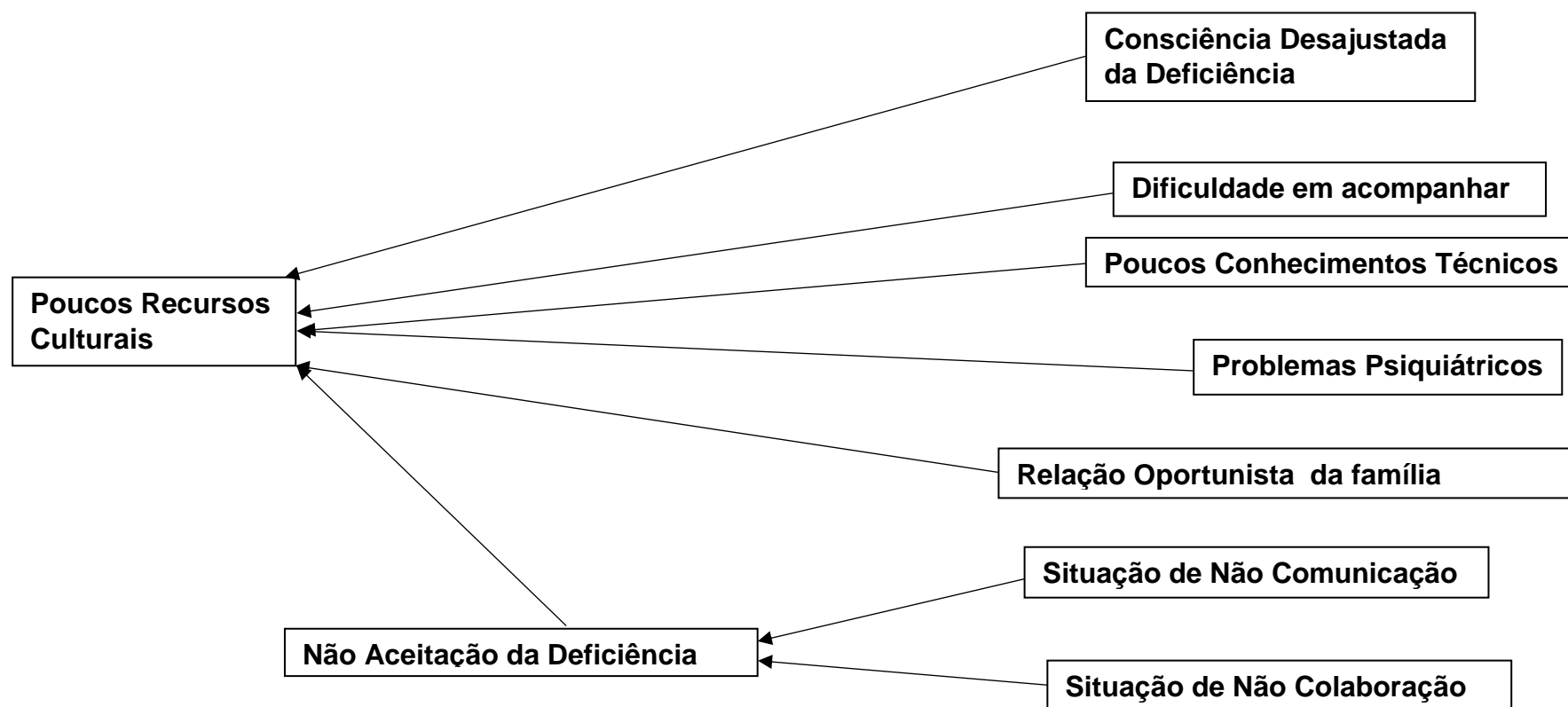
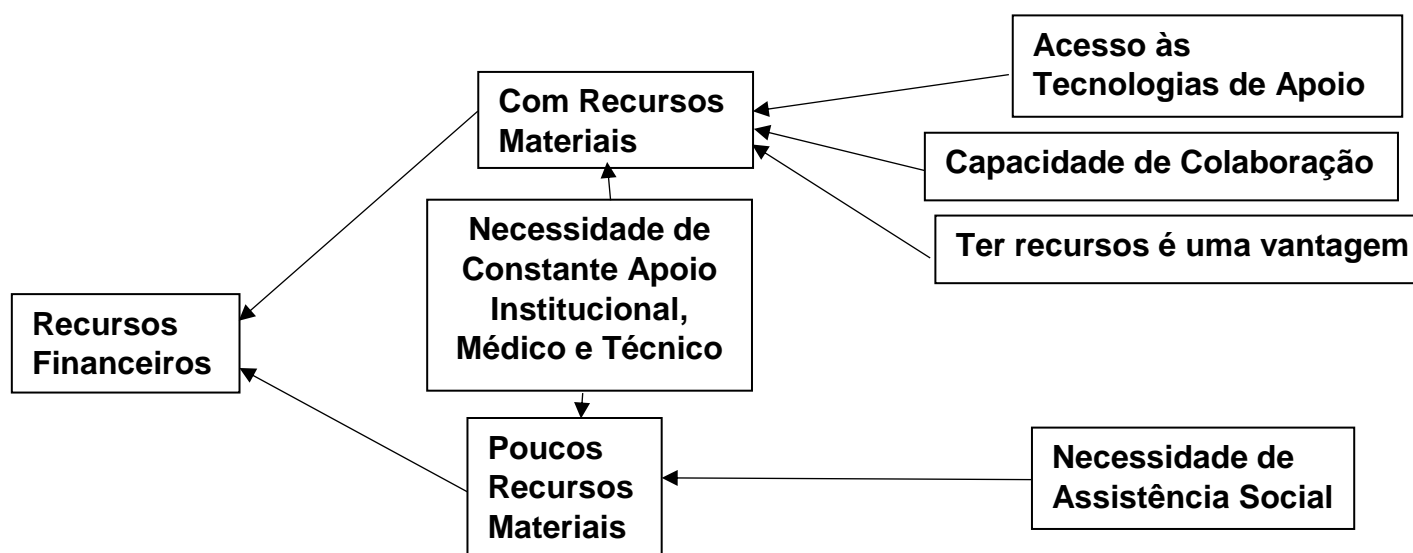


Figura 86

Presença da família no Desenvolvimento Escolar da Criança:

Recursos Financeiros da Família



4.4. Relação do docente de Educação Especial com os alunos

As páginas anteriores falaram da importância da família no desenvolvimento do aluno com Paralisia Cerebral, ressaltando a influência desta no trabalho desenvolvido pelo Docente de Educação Especial. Importa agora centrarmo-nos na relação com o aluno, na intervenção, onde, pelo tempo que passa com os alunos, se ganha uma dimensão que ultrapassa uma mera relação profissional.

As entrevistas mostram que as relações entre os docentes da Educação Especial e os seus alunos são profundas, próximas e afetivas tal como transparece na seguinte citação:

“O miúdo começou a libertar-se da cadeira. Começou a percorrer a escola. As primeiras vezes foi emoção para todos. Houve pessoas que choraram. “olha o “Carlinhos” a andar”. Porque, de facto, aquele miúdo foi um lutador. Ele saía da cadeira de rodas, ele subia do rés-do-chão ao 2º andar, e vinha e ia. E.D.E.E. n.º 30, p. 28

O exemplo apresentado, mostra que em termos profissionais, se ultrapassa a questão técnica, e há se implicação pessoal nas conquistas dos alunos.

Ser docente da Educação Especial, é muito mais que ter competências técnicas:

“(...) leciono um módulo destes no Mestrado em Educação na Universidade, e digo sempre aos colegas mestrandos, digo-lhes sempre: “se vocês não estabelecerem uma relação fortemente empática com os alunos, nunca serão

verdadeiramente professores de Educação Especial, seja qual for a problemática”. E.D.E.E. n.º 23, p. 46

A empatia é uma competência fundamental nesta profissão. No caso, percebe-se que é necessário colocar-se no lugar do aluno, tentar perceber o que está a pensar, a sentir e as suas dificuldades, para comunicar, para dar-lhe o melhor apoio.

Esta ideia é reforçada com a seguinte citação:

“Mais gratificante é o facto dos alunos se sentirem apoiados, devolverem uma relação positiva comigo, aceitarem de um modo geral as propostas de trabalho e conseguirem executá-las”. E.D.E.E. n.º 32, p. 34

É importante que os alunos tenham uma boa relação com a docente, e na maioria dos casos isso acontece, de tal forma que, muitas vezes, os alunos veem na docente uma segunda mãe, uma avó. Revela-se a criação de relações muito próximas da família:

“E aí a minha provecta idade desempenha um papel positivo, porque, como digo, tenho idade para ser avó deles. Conheço as mães deles, trabalhei com algumas delas, conheço as avós. E eles aceitam muito bem, mesmo quando eu lhes ralho, e lhes digo “apanhas uma palmada”, “puxo-te uma orelha”. Nunca tive o menor problema, antes pelo contrário. Digamos que é assim mais uma figura de referência para eles na escola”. E.D.E.E. n.º 23, p. 22

O docente deverá sempre criar uma relação próxima com o aluno. Segundo Nielsen (1999), quando o professor se dirige a uma criança com NEE, deverá ter sempre cuidado com as suas atitudes, bem como com o seu discurso, pois o uso de determinadas expressões poderá transmitir atitudes negativas

em relação ao aluno e consequentemente poder entravar o seu desenvolvimento e a sua autoestima.

Para além do aspeto comunicativo, existe ainda o meio educativo que também tem um grande impacto neste tipo de alunos. Ao longo de todo o processo inclusivo, o docente tem que ter o cuidado de transmitir sentimentos positivos e afetos para que o aluno se sinta bem e consiga dialogar com o docente sobre aspetos que possam vir a beneficiá-lo não só na sua inclusão como na progressão das suas aprendizagens.

“O apoio direto é um apoio em que tenho um horário estabelecido com um aluno, dentro da minha atividade letiva e tenho horas determinadas para apoiar o aluno.”

E.D.E.E. n.º 31, p. 22

O quadro 31 sintetiza algumas limitações e potencialidades dos alunos com Paralisia Cerebral vistas pelos Docentes de Educação Especial

Como se depreende está-se perante uma deficiência que desafia as classificações porque pode ter outras deficiências associadas e muito diferentes ao nível de compromisso motor, cognitivo, sensorial, comunicacional e emocional.

4.5. Importância da Formação no Trabalho com o Aluno com Paralisia Cerebral

A importância da formação é um dos elementos que surge nas entrevistas.

O primeiro aspeto é que para se ser docente da Educação Especial é necessário ter formação especializada, de natureza académica como indica a seguinte afirmação:

Quadro 31

Caracterização dos Alunos com Paralisia Cerebral que Frequentam a Sala de Aula, Apoiados pelos Docentes de Educação Especial

Entrevista	Limitações	Potencialidades
3	Não tem coordenação motora das pernas e de um braço, expressa-se oralmente com alguma dificuldade.	Tem uma mão útil e capacidade intelectual intacta.
8	Não tem qualquer coordenação motora, baixa visão associada	Capacidade intelectual intacta, comunicação oral perceptível.
10	Dificuldade é a nível motor e a nível comportamental,	Capacidade intelectual intacta, motricidade fina do lado esquerdo.
11	Hemiparesia	Capacidade intelectual intacta um dos braços operacional. Anda com alguma dificuldade. Boa expressão oral.
12	Desloca-se cadeira de rodas, problemas de expressão oral.	Autonomia, boa visão, interage com colegas
12	Desloca-se cadeira de rodas, baixa-visão	Boa comunicação oral
14	Não tem comunicação oral, problema cognitivo	
19	Dificuldades de motricidade fina.	Capacidade intelectual intacta, empenhado, comunica oralmente.
21	Limitações nos membros inferiores	Alguma motricidade fina, escreve à mão, força de vontade.
23	Paraplegia, membros inferiores não funcionam.	Capacidade intelectual intacta, comunica oralmente, tem motricidade fina

Quadro 31

Caracterização dos Alunos com Paralisia Cerebral Apoiados pelos Docentes de Educação Especial que Frequentam a Sala de Aula (Continuação)

Entrevista	Limitações	Potencialidades
24		Grande vontade de trabalhar, aprender e fazer
26	Andavam todos de cadeira de rodas, oralidade pode estar total ou parcialmente afetada	Capacidade intelectual intacta, comunicação oral não afetada.
27	Autonomia muito limitada	Competências intelectuais variadas
28	Comprometimento intelectual, Deficiência auditiva	Andava de andarilho
29	Deficiência auditiva, problemas de motricidade fina.	Défice cognitivo ligeiro, alguma motricidade global.
30	Surdocego, andava em cadeira de rodas	Força de vontade conseguiu andar.
31	Algum desequilíbrio motor, dificuldades de motricidade fina.	Capacidade intelectual intacta, completamente autónomo.
32	Dificuldades eram mais a nível motor.	Melhores competências ao nível cognitivo.
34	Expressão oral impercetível	Alguma cognição

“Fiz a especialização, onde se fala um bocadinho de tudo, mas é mais a nível das leituras e de trabalhos individuais, trabalhos de grupo, pesquisa essencialmente.” E.D.E.E. n.º 10, p. 36

Isto significa que a formação é abrangente e nesta abrangência se inclui a Paralisia Cerebral, O docente tem que complementar o que aprendeu pela autoformação, continuação

da ligação ao mundo académico pela frequência de seminários e conferências.

No caso da aprendizagem pela prática dá-se este exemplo:

“Foi lá na Unidade, precisamente. Na Unidade e antes noutra escola onde estive e trabalhei com uma criança com Paralisia Cerebral.” E.D.E.E. n.º 27, p. 38

A afirmação mostra que o saber adquirido em relação ao trabalho com alunos com Paralisia Cerebral foi prático. Nota-se, também, que ao longo da carreira os docentes vão ganhando experiência através dos casos que lhe surgem nos locais por onde passam.

A troca de conhecimentos com colegas e técnicos, é uma forma usual mesmo em situações em que existe formação:

“Quando ia às consultas na Paralisia Cerebral era um dia que os técnicos nos iam dando para trabalhar. E através de contactos com colegas de Ensino Especial que me iam ajudando.” E.D.E.E. n.º 34, p. 38

Observa-se que há uma rede de trocas de informação e conhecimentos, que ajuda o docente quando tem um aluno com NEE, com características com que não trabalhou.

Alguns entrevistados referiram igualmente o peso económico associado à formação.

“E, eu vejo imensas formações no âmbito das Novas Tecnologias inclusivamente Cursos do GRID, mas custam dinheiro. Os professores, neste momento, não têm dinheiro, nem os outros funcionários, que hoje estão a ser mais atacados, não têm dinheiro para aprender.” E.D.E.E. n.º 14, p. 58

A figura 88 sugere que o conceito central ligado à formação, é o de que o docente da Educação Especial é especialmente um prático

A formação ajuda e é uma propriedade que surge nas entrevistas:

“Em termos de escola, se calhar, um maior acompanhamento, uma melhor gestão na escola de quem acompanha e de quem coordena de forma a ter uma ajuda que às vezes no momento preciso não consigo ter. Tenho mais tarde quando numa situação em que já devia ter sido respondida anteriormente. Ou então Ações de Formação que também ajudam sempre.” E.D.E.E. n.º 8, p. 4

A formação ajuda mas há aspetos mais importantes que esta, no caso ter um bom acompanhamento da coordenação. Pode juntar-se do diagrama a sensibilidade e a experiência, mostrando o primado da prática sobre a teoria.

Mas ajuda em quê? Eis a resposta de um participante:

“E isso faculta-nos a melhor informação e facilita o estabelecimento de respostas mais adequadas porque compreendemos duma forma mais concreta e mais precisa, e mais científico explica-nos a razão das dificuldades da criança.” E.D.E.E.E. n.º 32, p. 40

A formação permite compreender a situação do aluno e encontrar a resposta que mais se adequa ao caso. A utilidade do conhecimento não está no seu conteúdo, mas no facto de se tornar uma ferramenta para o docente.

A formação é uma necessidade do docente de estar informado e atualizado:

Figura 87

Formação Segundo os Docentes da Educação Especial

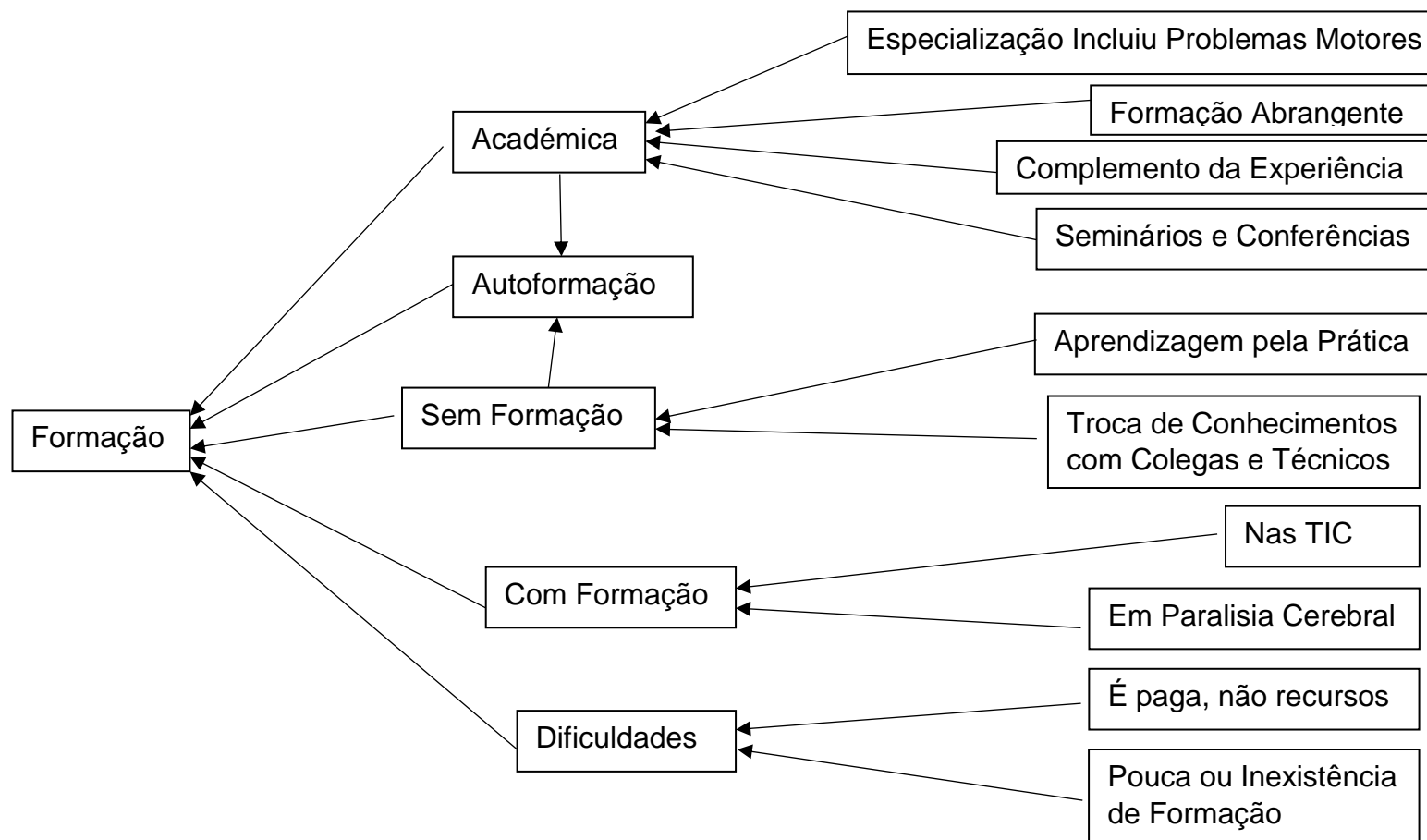
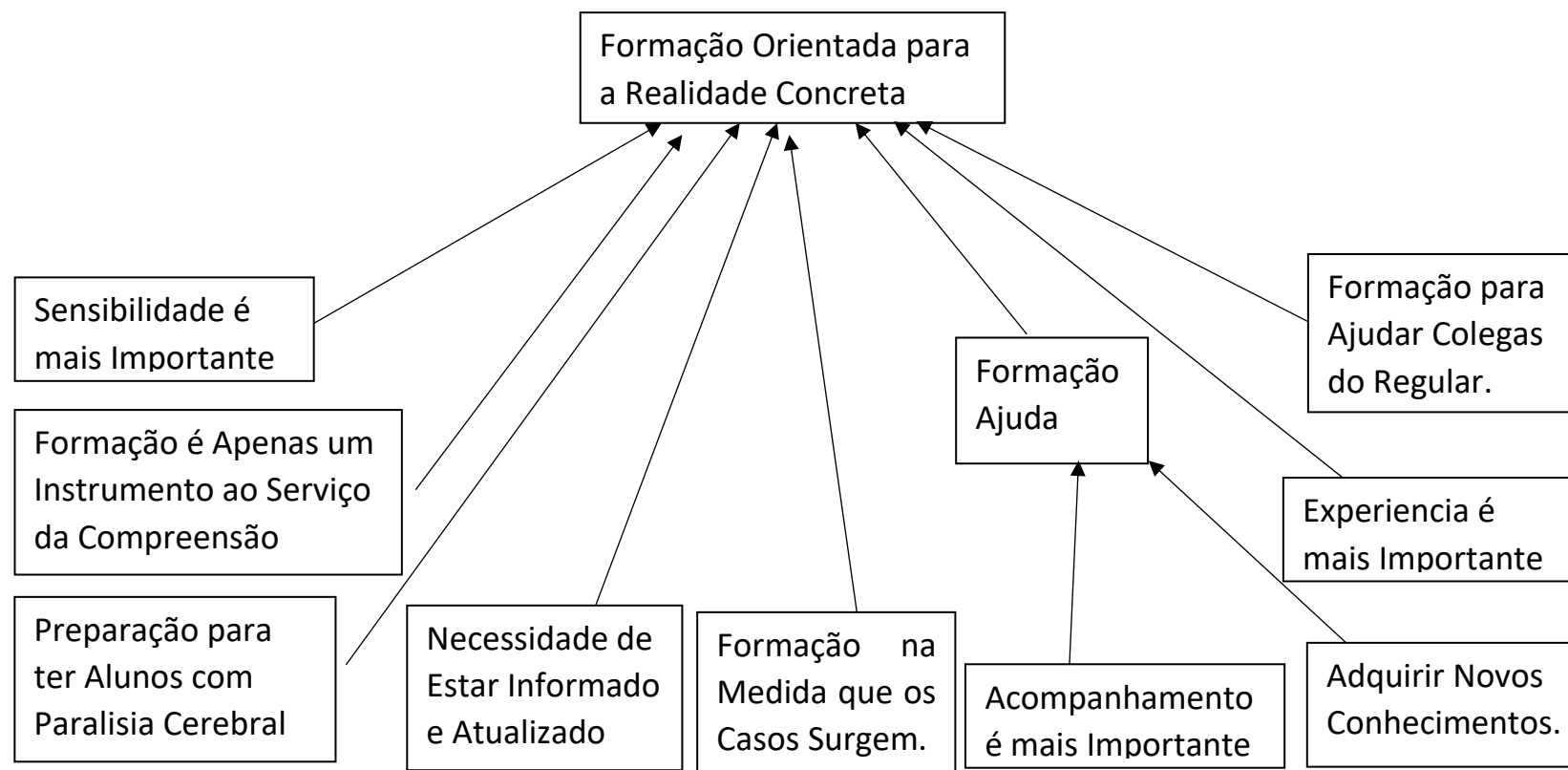


Figura 88
Formação Orientada para a
Realidade Concreta



“Depois, claro que também nos compete a nós, estarmos sempre informados e atualizados em relação a isso. De lá para cá. Já muita coisa alterou.” E.D.E.E. n.º 18, p. 48

Há a noção que a formação académica inicial, necessita de ser atualizada, porque há sempre coisas novas que surgem que podem ser colocadas em favor do aluno.

A mesma formação tem um valor de preparação do docente para poder trabalhar com a Paralisia Cerebral:

“eu acho que consoante as características dos alunos deviam ter uma formação específica. Se tem uma criança com paralisia cerebral, deviam ter nem que fosse uma formação intensiva e curta para uma sensibilização e um alertar até para as coisas que existem e que facilitam, neste caso os materiais”. E.D.E.E. n.º 29, p. 32

Um dos problemas que surge, decorrente das entrevistas é a dificuldade em lidar com a Paralisia Cerebral, sem ter tido formação, implicando um esforço de ajuda de colegas, técnicos e recorrendo à autoformação. A formação facilita esta primeira abordagem.

A formação, é algo que não se guarda para si próprio, mas que se partilha:

“(…) são maioritariamente sempre professores da Educação Especial. Os professores do Ensino Regular nunca vão a estas formações, continuam a não ter interesse em aprender. Nós damos indicações aos professores do Ensino Regular, nós fornecemos pistas, mas eles também têm que trabalhar e fazer o seu trabalho de casa.” E.D.E.E. n.º 14, p. 42

A crítica presente revela que uma das funções dos docentes da Educação Especial é orientar os colegas do regular, mas estes também têm que se atualizar. Quando uma família pede ajuda

ou necessita de orientação, o docente necessita de formação para o poder fazer.

O exemplo máximo, de orientação para aspetos práticos, surge na ideia que a formação é útil na medida que os casos surgem:

“Tenho procurado formação em educação especial (geral), metodologia TEACH e dislexia. Basicamente a minha procura vai de encontro às problemáticas que me vão aparecendo”. E.D.E.E. n.º 24, p. 65

Isto explica que um docente da Educação Especial procurará formação segundo a tipologia dos alunos NEE que apoiar. A citação mostra que a preocupação não se centra apenas num tipo de alunos, como se pode observar:

“Aqui há um trabalho multifacetado consoante as diversas problemáticas que temos que trabalhar. Uma dislexia trabalhasse duma maneira, um défice cognitivo trabalha-se doutra, uma perturbação de défice de atenção trabalha-se doutra maneira, com hiperatividade doutra forma. Portanto há uma série de estratégias que são diferentes.” E.D.E.E. n.º 27, p. 52

Percebe-se que a formação não vai para um tipo específico de NEE mas para a generalidade. É necessário ter um espírito crítico em relação às afirmações e as interpretações que se fazem das mesmas. O excesso observado é ao centrar a atenção no trabalho com alunos com Paralisia Cerebral esquecer-se que os docentes têm mais alunos com outras problemáticas e que o mesmo tem de dar respostas a todos.

4.6. Estratégias de formação utilizadas no apoio ao Aluno com Paralisia Cerebral

Esta secção começa pelos elementos e dilemas que surgiram nas páginas anteriores. Os aspetos referidos fazem parte do trabalho dos docentes de Educação Especial com os alunos com Paralisia Cerebral e estão relacionados com o apoio direto e as características dos alunos.

Junta-se um dilema que passa para este ponto. Os docentes afirmam na sua maioria não ter formação em Paralisia Cerebral. No entanto, encontram-se referências à formação em concreto. A questão que surge é se a formação existe não em torno de uma NEE mas sim das necessidades de um aluno em concreto.

4.6.1. Formação orientada para as necessidades do aluno.

Retoma-se aqui a questão da formação, a sugestão de que, um dos elementos de escolha das ações de formação, está nas necessidades de apoio aos seus alunos. Não existem muitas referências, neste sentido, no entanto, não se quis deixar de evidenciar as afirmações neste sentido. Observe-se a primeira:

“Fiz uma e vou estar até amanhã presente num seminário, no âmbito das TIC. Portanto fiz uma acreditada, via CANTIC. Essa também foi acreditada, mas no âmbito das TIC. Essas sim têm-me ajudado muito em termos de aquisições, portanto para mim própria. Tenho aprendido a usar ferramentas do SPC o Bordmaker, o GRID, portanto

este tipo de ferramentas que me auxiliam no apoio aos alunos com paralisia. Mas não são para alunos com paralisia, não é que sejam direcionadas para eles, apenas para eles.” E.D.E.E. n.º 10, p. 36

A afirmação apresenta os critérios de escolha de uma ação de formação. O primeiro critério é se é creditada, ou seja, dá créditos em termos de avaliação. O segundo critério é que esta faz parte dos interesses e gostos do docente. Por último, é útil no trabalho que realiza com os alunos com quem trabalha. No ponto que se apresenta, a formação não é na área da Paralisia Cerebral mas nas TIC com a utilização de tecnologias a nível da comunicação aumentativa e alternativa que vão beneficiar todos os alunos com estas necessidades.

A segunda afirmação confirma esta necessidade de uma formação orientada para uma situação concreta:

“Também procurei outras formações noutras empresas que fornecem o material para o software que nós utilizamos, nomeadamente o GRID e outros assim, porque neste momento devo ser a única que domino o GRID. Tenho ensinado todos os contratados, até que, agora já eu própria não pego no GRID, já há algum tempo, com certeza também já estou esquecida. Mas era a única que dominava o GRID e que instalava e trabalhava com ele com os alunos”. E.D.E.E. n.º 12, p. 72

A docente mostra que a justificação para fazer esta formação era a necessidade dos seus alunos, mas depois a docente tornou-se formadora dos colegas que chegavam.

A afirmação abaixo é de uma docente que já trabalhou com alunos com Paralisia Cerebral. Neste momento, não apoia e fala da formação neste sentido:

“A este nível das tecnologias sinto, porque eu não tenho dinheiro para pagar. Eu gostava de aprender, até para a possibilidade de ter estes alunos, no futuro. Eu gostava de aprender, embora eu tenha estado, nos últimos 5 anos no 2º, 3º Ciclo e Secundário, e eu nunca vi alunos destes no ensino Secundário. As escolas por onde eu ando, geralmente são alunos CEI. Não tenho apanhado alunos CEI, muito menos alunos com Paralisia Cerebral no ensino Secundário”. E.D.E.E. n.º 14, p. 64

Uma das ideias repetidas é que a formação é cara, o investimento tem de ser justificado. Indica que essa formação seria importante numa perspetiva de ter alunos com Paralisia Cerebral no futuro, mas constata uma realidade, que estes alunos raramente chegam ao Ensino Secundário. A observação é que este tipo de NEE é rara e não se justifica a frequência de formação.

As três afirmações exploraram um indício que passou do ponto anterior para este, que indica que a formação se realiza em torno das necessidades dos alunos apoiados, sendo que se procuram aspetos técnicos que sirvam para todos os alunos e não apenas para a deficiência em questão.

Além dos fatores já apresentados, como a disponibilidade económica, o gosto por esta ou aquela área, pesa o facto de que uma formação possa ter utilidade para vários alunos. Encontra-se neste caso a formação em tecnologias de apoio, que servem para os diversos tipos de NEE.

4.7. Estratégias utilizada no Apoio Direto.

O trabalho realizado com os alunos é efetuado através do apoio direto, que na definição mais simples consiste em:

“O apoio direto está relacionado com o trabalho que faço diretamente com as crianças.” E.D.E.E. n.º 14, p. 22

Como anteriormente foi referido é o centro do trabalho do Docente da Educação Especial. A definição indica apenas que é um apoio presencial e que há uma relação de proximidade entre docente e aluno.

As estratégias encontram-se nos métodos e técnicas utilizadas nesse apoio direto. Questiona-se que meios e aspetos entram na tomada de decisão na atuação do docente neste apoio individualizado.

A figura 89 apresenta aquilo que surge como uma constante ao longo de todas as entrevistas. Independentemente de serem dos docentes do regular ou especial, as estratégias estão centradas nas características e necessidades do aluno com Paralisia Cerebral em concreto, conjugadas com as atividade e conteúdos na sala de aula.

A variedade de situações implica que se utilizem as diversas estratégias, no mesmo aluno segundo as suas limitações. A sua complexidade exige que se refira a cada um especificamente em subsecções.

4.7.1. Problemas de motricidade

O que caracteriza a Paralisia Cerebral é ter sempre consequências a nível motor (Miller, 2002) e os docentes, nas suas estratégias, têm que lidar em algum grau com este aspeto. As duas citações exemplificam estas questões:

“Falando agora da “Maria” as suas maiores dificuldades são na Matemática, todas as disciplinas que exigem maior atividade motora, ela fica um bocado limitada nesse aspeto.” E.D.E.E. n.º 2, p. 28

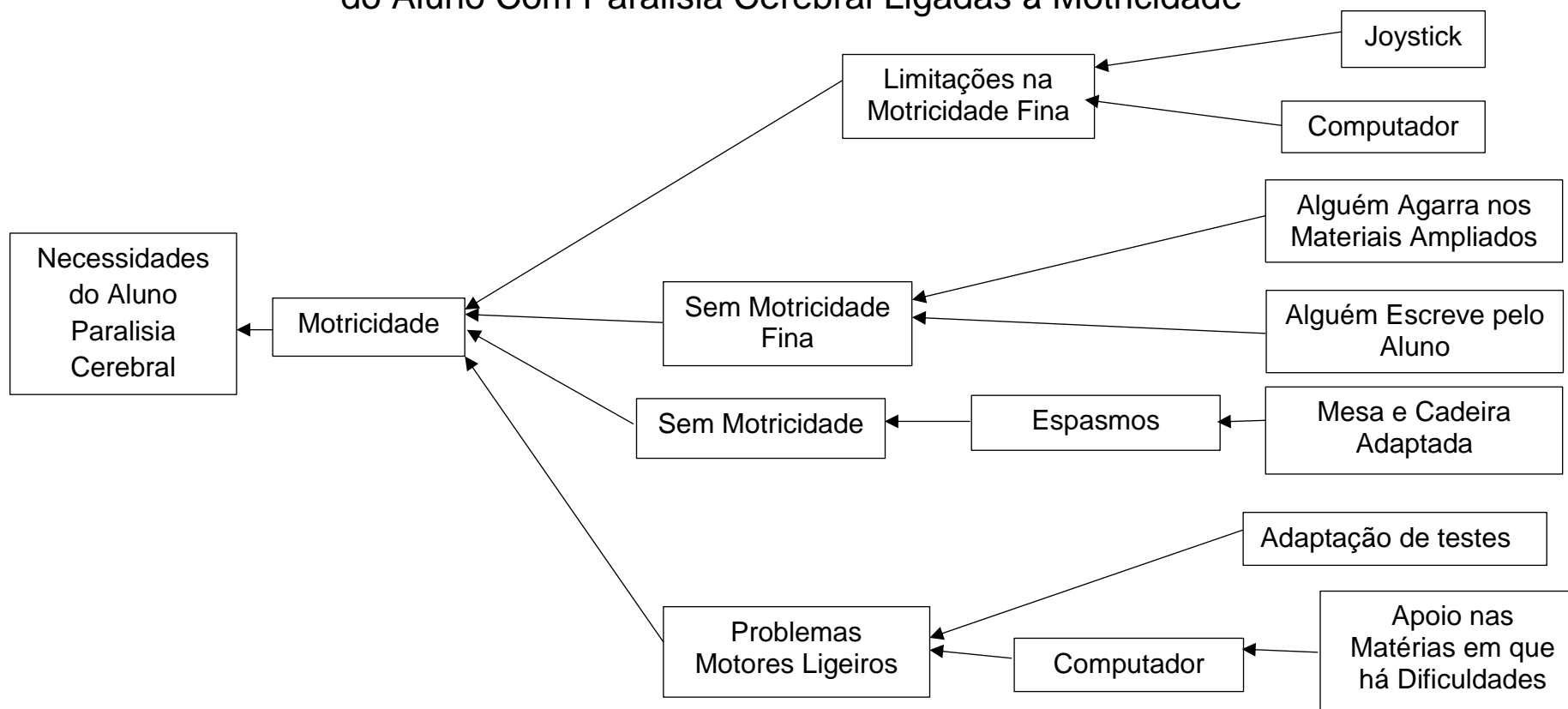
“Ela tem o computador, não é, pessoal dela e tem o joystick que é um rato adaptado à aluna.” E.D.E.E. n.º 2, p. 30

O caso já é conhecido nas entrevistas. Uma aluna que tem uma mão com capacidade para escrever com dificuldade, mas que utiliza o computador para ultrapassar esse problema. A tecnologia serve para aumentar a autonomia da mesma em termos de motricidade fina, o transformar uma desvantagem em vantagem.

O próximo exemplo é de um aluno que tem a mobilidade comprometida, o problema e as soluções encontradas são as seguintes:

“Faixas que lhe ligassem os braços, porque ele tem espasmos musculares, que dificultam utilizar o rato ou a adaptação para utilizar o GRID. Os braços tinham que estar fixos. Mesmo agora surgiu uma situação de Matemática, em que eles vão começar a dar uma matéria, e ele tem que desenhar e que para isso tinha que utilizar o GRID. Não tem. Não vai fazer, porque não tem essas faixas para o fixar os membros superiores à mesa.” E.D.E.E. n.º 8, p. 30

Figura 89
Estratégias Centradas nas Características
do Aluno Com Paralisia Cerebral Ligadas à Motricidade



“A única coisa que eu posso referir que utilizo são as minhas mãos. Eu tenho que escrever por ele. Eu tenho que explicar também, porque às vezes não basta só ler, tenho que repetir e explicar. Tem-se que voltar a certos pontos para que ele possa responder a certas questões que são colocadas nos exercícios ou mesmo por mim na altura quando estamos a estudar. Mas para haver um registo tem que ser eu a fazê-lo.” E.D.E.E. n.º 8, p. 62

É uma situação extrema em termos de mobilidade. O problema não se coloca a nível dos membros inferiores, mas sim nos superiores, que não lhe permitem agarrar objetos, escrever ou mesmo utilizar o computador. A situação é mais grave quando se sabe que existem soluções para utilizar os meios informáticos, mas o aluno não os possui. A estratégia é que desde agarrar um livro ou escrever têm de ser os colegas ou o docente que o apoia a executá-las

O próximo caso é de uma aluna com hemiparesia, é um caso de Paralisia Cerebral leve comparado com os casos anteriores:

“Em relação à “Mafalda”, ela apesar de ter o problema nas pernas, ela consegue subir e descer escadas. Normalmente faz no elevador, mas quando não pode ir no elevador ela sobe e desce as escadas. Agora em relação a outras crianças, acho que a escola está bem adaptada também tem elevador para quem tem cadeira de rodas, para quem tem muletas. Tem, pronto acho que sim. E.D.E.E. n.º 11, p. 65

A aluna tem problemas motores a nível dos membros inferiores, mas algo que é valorizado. Compare-se com outra afirmação da mesma entrevista:

“A criança manipula bem as mãos, por isso o computador não tem adequações, mas a criança também não necessita.” E.D.E.E. n.º 11, p. 33

É evidente que existem problemas a nível de motricidade fina, mas estes são ligeiros, e permitem a utilização de um computador.

O que significa isto em termos de estratégias?

“É o computador, são as fichas, os jogos, jogos a nível de leitura e de escrita.” E.D.E.E. n.º 11, p. 57

Em termos de estratégias, o trabalho realizado é igual ao apoio a qualquer aluno com dificuldades numa dada matéria.

Um caso semelhante ao anterior, surge nas entrevistas lembrando a especificidade de cada caso. A estratégia utilizada pelo docente foi:

“Os testes eram adaptados com escolha múltipla, portanto ela não tinha que escrever tanto. Caso contrário fazia e apresentava trabalhos que ela desenvolvia no computador.” E.D.E.E. n.º 21, p. 30

A aluna tinha um problema de postura, de coluna, o que tinha consequências quer no andar quer na motricidade fina. Conseguia escrever à mão, mas lentamente e não tinha problemas cognitivos. As adaptações consistiam em privilegiar os testes que eram de resposta múltipla trabalhos realizados em computador.

4.7.2. Problemas de comunicação

Os problemas de comunicação são uma outra área, que surge com alguma frequência. Estes foram classificados como

comunicação oral perceptível onde existem problemas, mas de uma forma ligeira. Na forma mais grave a comunicação faz-se por gestos e sons, exigindo um esforço superior para comunicar com estes alunos:

O caso apresentado, na afirmação seguinte, pode classificar-se de ligeiro:

“A diferença é nós termos que estar mais atentos ao facto de a aluna ter aquela dificuldade na fala, não é, e nós estarmos atentos ao que ela quer comunicar, não é fácil, muitas vezes, não é muito fácil, por isso é que devemos estar sempre tentar adivinhar, tentar adivinhar isto é perceber o que é que ela quer. Portanto é essencialmente isso, para fazermos as coisas como deve ser.” E.D.E.E. n.º 2, p. 30

A comunicação situa-se a nível da oralidade, mas a expressão é de difícil compreensão. A estratégia é estar atento ao que é dito, mais que uma técnica é uma atitude, que se pode designar de escuta.

O próximo caso é de um aluno sem comunicação oral, eis como a docente o apresenta:

“Era uma criança que tinha um CEI, estava matriculada no 1º ano de escolaridade. Estava numa cadeira de rodas. Não tinha comunicação oral.” E.D.E.E. n.º 14, p. 26

“Mais ou menos. Porque nós utilizávamos alguma sinalética, por exemplo do piscar de olhos, mexer as mãos, perguntar se ele compreendia ou não.” E.D.E.E. n.º 14, p. 32

A história deste caso é muito extensa. O aluno tinha o GRID, mas a escola e a docente não têm, esse software. Trabalha pela primeira vez com um caso deste género como também

não sabe utilizar o programa. A estratégia foi utilizar o gesto para comunicar criando um código simples usando as mãos e os olhos. De notar que o que está evidenciado não são os problemas motores, mas sim a limitação ligada à comunicação que dificulta a inclusão na sala de aula.

O caso apresentado de seguida, data dos anos 80, a entrevistada fala no modo como se lidava com situações onde não existia comunicação oral:

“Comunicavam. Um deles era, marcou-me muito, ainda hoje me lembro muito dela. Não emitia sons sequer entendíveis. Era uma tetraplegia espástica. Tinha o treino da baba feito, mas os sons que produzia era nessa ordem (a entrevistada reproduziu o som com a boca). Comunicava lindamente com os olhos. E, na altura, também não havia os métodos, a panóplia de métodos alternativos e de comunicação aumentativa que existe hoje. O que havia era o Bliss. E era o que nós usávamos. Era o Bliss. O Bliss é um método ideográfico, como existem hoje imensos”. E.D.E.E. n.º 23, p. 40

A grande ideia é que o ser humano está sempre a comunicar, nem que seja, pelos olhos. Na ocasião, estava-se no início, em termos de informática.

4.7.3. Problemas visuais

A deficiência visual não é frequente nos casos que surgem, mas aqui vai a estratégia associada esta limitação:

“... ampliar os testes, ou a utilização do computador com as imagens aumentadas;”. E.D.E.E. n.º 8, p. 28

É uma estratégia simples, consiste em aumentar os testes de uma forma manual com o recurso a fotocópia ou via informática, tornando a informação acessível ao aluno.

4.7.4. Problemas comportamentais e cognitivos

Os problemas comportamentais e cognitivos são dificuldades que têm uma ocorrência rara nas entrevistas com indicação a estratégias concretas. Nos casos em que surgem, indicam que o aspeto motor passa para segundo plano, como é o exemplo seguinte:

" (...) essencialmente na parte onde ele tem mais dificuldade é a nível motor e a nível comportamental. A nível cognitivo ele não tem problemas, quer dizer tem alguns a nível da atenção, concentração. É um bocadinho agitado. Mas é mais nisso, porque em termos de aquisição de conceitos ele não reúne dificuldades. (...) Este ano, pelo menos para já, o futuro o dirá. Por forma a rentabilizar os dois tempos de apoios decidimos que o meu apoio deveria incidir mais na parte cognitiva. Fazemos muitas coisas em termos de trabalhar a atenção, concentração, memória, memória visual, memória auditiva, raciocínio lógico. Também fazemos muitos trabalhos nesse sentido. E trabalhar, também mais, a parte da socialização."
E.D.E.E. n.º 10, p. 24

O aspeto motor está presente, mas este resolve-se com as terapias. O aluno apresenta dificuldades de atenção e concentração e há um investimento na parte cognitiva.

O problema que se coloca na próxima afirmação é de comportamento. Os alunos em si não são autónomos, mas não é isso que chama a atenção da docente:

“Sobre tudo há um problema de dispersão deles. As coisas têm que ser apelativas. Temos que tentar ter o mínimo de sossego aqui dentro, porque eles dispersam-se muito facilmente. Portanto, mantendo sempre o trabalho, sempre chamando a atenção e tentando que eles progridam no seu trabalho individualmente e não haver a dispersão de esperar pelo outro, distrair-se, portanto vou sempre apelando à sua atenção “vê como estás a fazer”, “olha repara, continua”, “vai fazendo”, porque alguns são, de facto, muito lentos. E noto que eles são muito interessados, muito interessados, sempre a trabalhar e querem mais. Às vezes tenho dificuldade em responder a todas as solicitações, porque eles têm muito pouca autonomia”. E.D.E.E. n.º 13, p. 62

O que chama a atenção é a preocupação de que estes alunos não se dispersem. Facilmente se depreende que a pouca autonomia em termos motores tem uma incidência na cognição, torna-os mais lentos a fazer o que quer que seja, trabalhar a atenção é um investimento para que progridam mais depressa.

O caso que se apresenta agora é de uma aluna em que a Paralisia Cerebral vem acompanhada por várias outras deficiências:

“Esta aluna que nós tivemos com Paralisia Cerebral, ela tinha comprometimento motor. Ele usava um andarilho para se deslocar, mas tinha um comprometimento intelectual também. Tinha défice cognitivo. Ela estava inserida numa turma de ensino regular, ah, e também surda profunda.” E.D.E.E. n.º 28, p. 27

“Que ela desenvolvesse a Língua Gestual para se expressar, e então de tarde tinha esse apoio de Língua Gestual no reforço. A Matemática Funcional, o Português Funcional e a Língua Gestual, e depois tinha algumas disciplinas.” E.D.E.E. n.º 28, p. 31

É um caso complexo em que não se pode falar de uma estratégia, mas sim de um Currículo Específico Individual, com um conjunto de estratégias, com o objetivo de desenvolver competências funcionais, segundo a sua capacidade.

O exemplo que se segue, não é um caso tão grave quanto o anterior:

“Era uma criança surda, que para além disso tinha a paralisia cerebral e tinha um défice cognitivo ligeiro, mas já um pouco acentuado. A nível da parte motora era uma miúda que aos poucos foi conseguindo fazer tudo. Começou a andar muito mais tarde, até tinha uns aparelhos nas pernas, e assim, mas depois acabou por tirar e acabou por conseguir movimentar-se perfeitamente. Pronto, com algumas dificuldades, mas conseguindo fazer tudo.” E.D.E.E. n.º 29, p. 24

Tinha acumuladas três deficiências: motora, auditiva e cognitiva. O caso situa-se a nível do Pré-Escolar, pelo que facilmente se apercebe que o investimento foi na parte motora para lhe dar autonomia, isto para a preparar para iniciar a passagem para o 1º Ciclo com o máximo de independência.

Neste nível de ensino a preocupação e a estratégia passou por:

“De início, quando começou, a parte mais escolar ligada à leitura e à escrita, como ela tinha muita dificuldade na parte da motricidade fina, do escrever e isso, o que aconteceu eu em vez de a pôr a escrever, dava-lhe frases, as frases do texto para ela colar. Em vez de estar a copiar, porque tinha muita dificuldade no desenho das letras, ela colava. Ia adaptando os materiais, mas coisas muito ligeiras. Porque ela até conseguia. Quando eu via que ela estava cansada de escrever punha-a no computador a escrever, em vez de estar ela a desenhar as letras”. E.D.E.E. n.º 29, p. 26

A preocupação pelo desenvolvimento da motricidade fina está ligada à capacidade intelectual. Se a aluna não o fizer não aprende a escrever e, por conseguinte, a utilizar o computador. A estratégia passa pela adaptação de materiais para desenvolver a capacidade manual.

A figura 89, que antecede, apresenta uma complexidade que não cabe num só diagrama. Este diagrama mostra demonstrou que a base era sempre motora, mas que mais o preocupa pode não ser o aspeto motor. Fala também das estratégias como os docentes lidam com as limitações motoras. A motricidade ligada aos membros inferiores é importante, mas não tão valorizada quanto a motricidade fina mesmo quando residual.

Nos casos mais graves, mesmo sem motricidade fina há alternativas tecnológicas, isto se o aluno ou a escola tiver acesso às mesmas. Caso isso não, aconteça expressa-se através de uma terceira pessoa, que pega num livro e escreve pelo aluno.

Os casos mais ligeiros apresentam um padrão diferente, existem problemas motores e de postura nos membros inferiores e superiores. Os casos narrados mostram alguma dificuldade em escrever à mão por isso o computador é um elemento fulcral para a expressão escrita. Estas dificuldades não implicam grandes adaptações, a não ser nos testes e o

apoio é efetuado nas disciplinas ou áreas em que se apresenta mais dificuldades.

A figura 90, refere-se aos problemas de comunicação. A dicotomia apresentada, está presente em duas variantes, ou o aluno tem comunicação oral, mesmo pouco perceptível ou não a tem.

No primeiro caso, não é raro os alunos com Paralisia Cerebral apresentarem dificuldades na linguagem oral, com uma dificuldade em articular as palavras, tem uma comunicação oral perceptível.

No segundo caso os entrevistados sabem que a tecnologia é uma ajuda preciosa, mas é cara não está acessível aos docentes e famílias e implica formação. Os casos citados passaram pela comunicação pelo conhecimento do aluno, pela atribuição de significados a gestos ou expressões, e num dos casos no uso de tabelas comunicação.

A figura 91 apresenta as Estratégias utilizadas apresentam quando o aluno com Paralisia Cerebral tem problemas visuais, comportamentais ou cognitivos.

Quando existe uma deficiência visual, a preocupação dos docentes está ao nível do acesso à informação. A estratégia passa por ampliar os materiais via fotocópia ou através do computador. No caso que corresponde este aspeto é importante pensar na forma como a Baixa Visão e a Paralisia Cerebral condicionam o trabalho dos docentes. Os docentes ou

Figura 90
Estratégias Centradas nas Características
do Aluno Com Paralisia Cerebral Ligadas à Comunicação

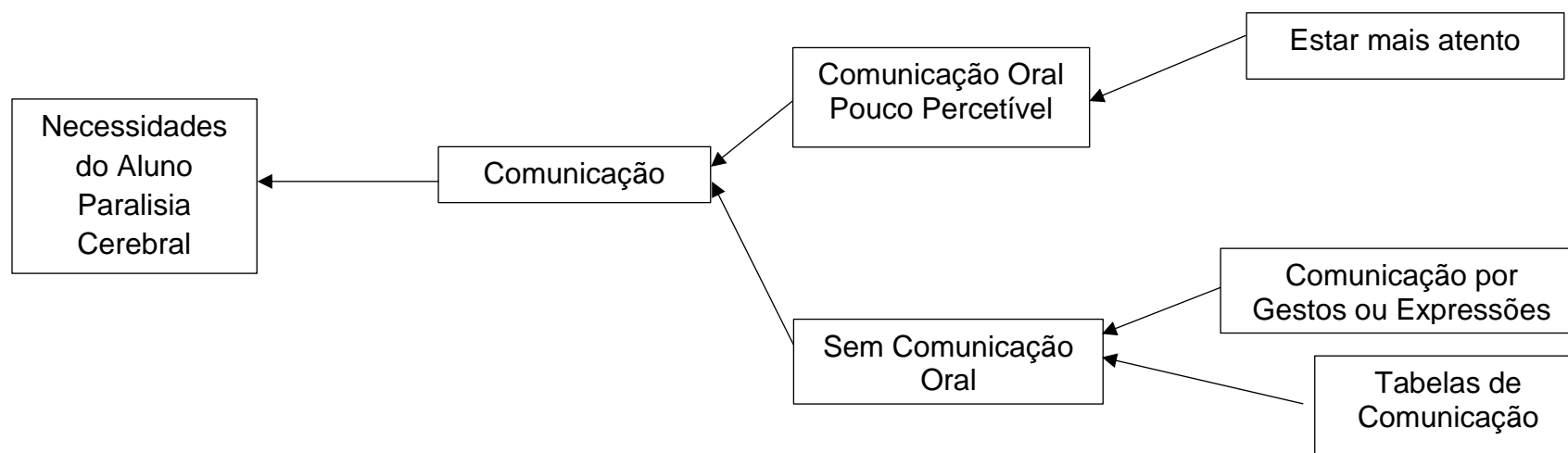
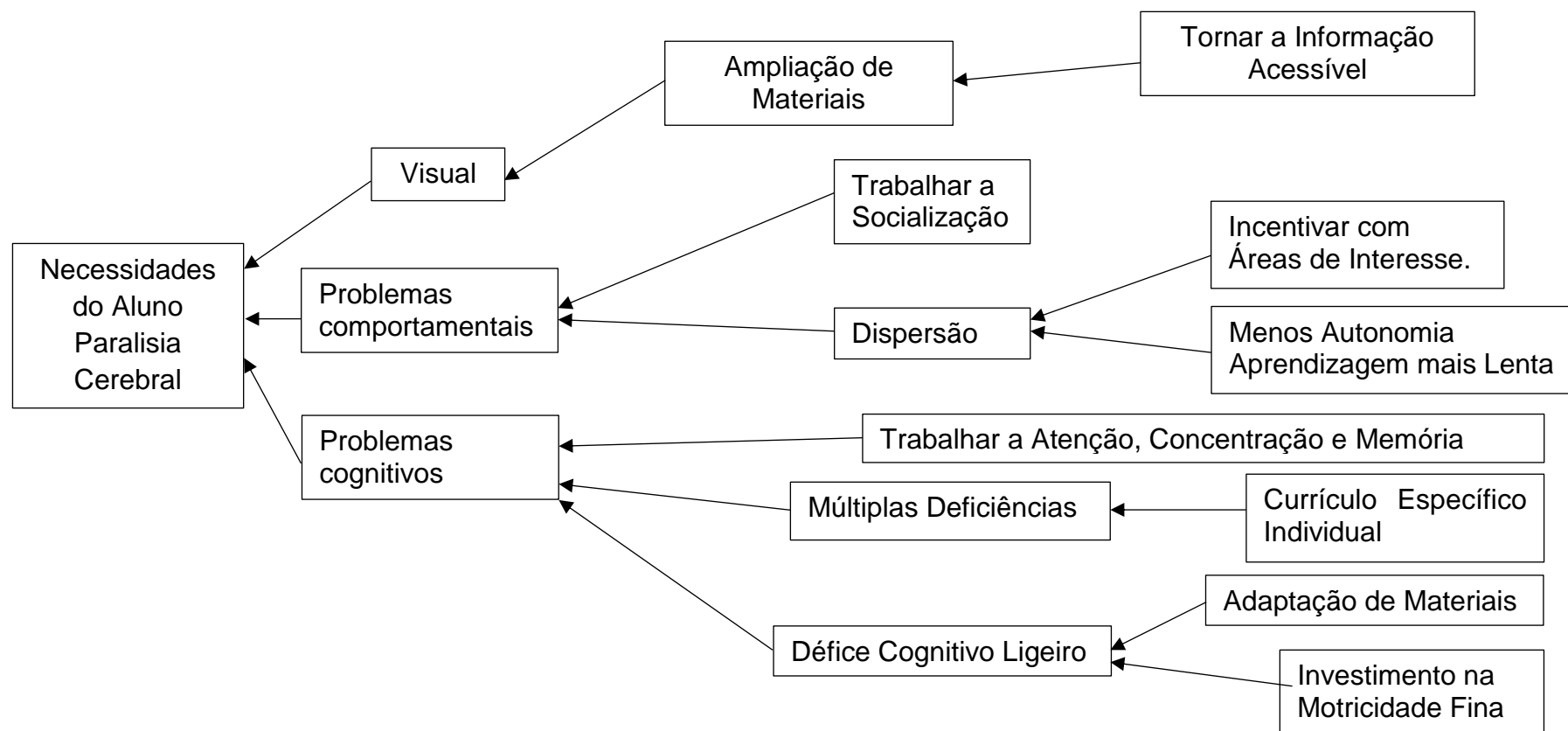


Figura 91

Estratégias Centradas nas Características
do Aluno Com Paralisia Cerebral Ligadas a
Problemas Visuais, Comportamentais e Cognitivos



possuem os meios para que o aluno por si possa ler ou escrever implicando ter dispositivos físicos que lhe dão estabilidade na mesa e cadeira permitindo a estabilidade para ler e por utilizar um dispositivo informático ou substituem-se ao aluno na leitura e escrita.

Os problemas comportamentais que aqui surgem são de duas naturezas: comportamento agressivo ou antissocial; ou de concentração com efeitos na aprendizagem. No primeiro caso, a questão passava por uma situação de aceitação da deficiência pelo próprio. No segundo, acrescenta-se o facto dos deficientes motores fazerem os trabalhos mais devagar, tendo a distração um efeito mais pernicioso do que num aluno sem essas limitações.

As estratégias utilizadas nos défices cognitivos ligeiros passam pelo investimento na motricidade fina. Facilmente se percebe que libertando a mão possibilita-se a escrita, a leitura, e as capacidades cognitivas.

Nos casos mais graves, não há uma estratégia, mas várias, combinadas num Currículo Específico Individual. O caso é mais complexo quando há várias deficiências.

4.8. O que faz o Docente da Educação Especial no Apoio Direto

Uma das questões que se colocou ao longo das entrevistas foi quais eram as estratégias utilizadas no trabalho

com o Aluno com Paralisia Cerebral. As respostas foram na maior parte das vezes bastante abstratas, enunciando mais princípios gerais. Eis o mais representativo:

“uma estratégia de adequação do processo ensino aprendizagem em relação ao perfil de funcionalidade do aluno”. E.D.E.E. n.º 27, p. 27

O princípio enunciado é basilar ao trabalho realizado pelas Docentes de Educação Especial, adequar o ensino ao perfil do aluno.

O segundo, trata-se de apoiar um aluno com Paralisia Cerebral, não muito diferente dos outros tipos de apoio e do que se ensina na sala de aula:

“Normalmente as estratégias com estes alunos, não deixam de não ser idênticas aos outros, não é, porque estes têm capacidade cognitiva, associamos sempre ao contexto, às situações do quotidiano.” E.D.E.E. n.º 18, p. 40

Os apoios são sobre as matérias que estão a ser lecionadas pelo docente do Ensino Regular e que necessitam de ser tratadas individualmente durante o apoio individual, nunca esquecendo as competências específicas que devem ser trabalhadas.

A pergunta na citação seguinte, procura obter resposta a uma observação e reinterpretação das afirmações da entrevistada, no sentido da normalidade e variedade de estratégias:

“Entrevistadora – E para este tipo de alunos, que estratégia é que normalmente utilizas? Porque não serão

as mesmas estratégias que se usam para um aluno normal, digamos assim.

Entrevistada – Depende da paralisia cerebral, do grau de severidade. Se for uma paralisia cerebral espástica, não é exatamente o mesmo que uma atetósica; se for uma tetraplégia não é uma paraplegia muito menos uma hemiplégia; se for com compromisso ao nível da fala ou se não tiver é completamente diferente; se tiver um compromisso cognitivo, ou se tiver défice visual é diferente, se não tiver.” E.D.E.E. n.º 23, p. 65 e 66

A resposta traduzida é que a estratégia depende, do tipo de Paralisia Cerebral e do grau de severidade em relação ao aluno normal sem deficiência. Se os padrões cognitivos forem diferentes e estiver presente uma deficiência visual que implique mais adaptações.

A categoria que pode aglutinar todas as estratégias é: Necessidades do aluno com Paralisia Cerebral. Engloba os elementos presentes nas citações anteriores. Não está no singular mas sim no plural, são variadas e devidamente contextualizadas. O trabalho do Docente de Educação Especial, parte sempre das características do aluno com Paralisia Cerebral

4.8.1 – Tecnologias e comunicação

A pergunta que se colocou foi: Qual é a importância da tecnologia nas estratégias utilizadas pelos Docentes na Educação Especial nos alunos com Paralisia Cerebral?

A importância da tecnologia está associada quer à sua utilização quer à sua necessidade num aluno. O primeiro

aspecto indica que esta pode funcionar como uma extensão do corpo quando este não funciona ou não o faz com eficiência:

“O papel da tecnologia é importantíssimo. Eu até penso que a “Maria” poderia beneficiar se tivesse uma tecnologia ainda mais moderna do que a que tem. Se houvesse uma tecnologia que permitisse que ela pudesse escrever rapidamente sem esforçar muito a mão, o braço, porque ela tem aquela dificuldade na parte motora, porque inclina muito a coluna e cansa-se muito facilmente. Se houvesse outra tecnologia mais avançada que permitisse que ela escrevesse tão rapidamente com menos esforço, era o ideal para ela. Ou uma tecnologia que permitisse, que sei lá filtrasse a fala de maneira que aquilo que ela diz fosse perceptível para quem ouve, também era, eu penso que deve existir”. E.D.E.E. n.º 2, p. 56

A citação é longa, mas apresenta duas ideias: a tecnologia é uma extensão do corpo ou voz da aluna; permite escrever com menos esforço e pode tornar mais facilitada a comunicação. A aluna em questão tem computador e *Joystic* o que lhe permite uma maior autonomia, mas não é a solução porque esta continua a cansar-se.

A tecnologia não é uma solução total. No caso esta é importante, mas a utilização desta pode ter problemas:

“Ele conseguiria, pronto, ele segue até alguma utilização, nesse aspeto. Os pontos fracos é a falta de autonomia total, porque não há os elementos que completam a utilização dos materiais existentes”. E.D.E.E. n.º 8, p. 40

O problema colocado está em dois aspetos: em primeiro lugar é um aluno sem autonomia, o mesmo, foi referido que não tem controlo nas mãos e qualquer material dura pouco, logo não consegue utilizar um teclado; o segundo é uma falta de

materiais, pode ter o computador, mas não tem um elemento uma peça que permitiria utilizar.

A contribuição que se segue vem complementar a anterior, com ideia que se apresenta:

“E já conversei, também, com as técnicas do Centro de Paralisia Cerebral, onde elas também pensam que sim, no entanto, consideram importante que ele faça o mesmo percurso que o outro de 2º ano já fez, porque é importante que eles adquiram o máximo possível alguma autonomia em termos de escrita manual. Portanto ele ainda tem um percurso para fazer pela frente, e se se comprovar por a+b que sim que é necessário introduzir-se as tecnologias de apoio, para que isso contribua para o progresso e evolução dele, então com certeza que isso será feito na devida altura.” E.D.E.E. n.º 10, p. 54

A afirmação anterior indica que o aluno necessita de desenvolver a escrita, apercebe que o aluno tem limitações na motricidade fina, mas tem alguma autonomia e a utilização da tecnologia está alicerçada e justificada pelo desenvolvimento da mesma.

A frase que se segue exemplifica o impacto de aspetos técnicos:

“São os computadores. Neste momento não está aqui, mas há um teclado que é usado pelo outro aluno que está doente, neste momento. Ele tem um teclado com umas cédulas grandes para ele ver as letras, porque ele não consegue ver estes teclados. É um destes computadores, não é nenhum computador especial. Num computador destes tira-se o teclado e põe-se o outro para ele ver”. E.D.E.E. n.º 12, p. 53

O aluno tem um problema visual e necessita de ter teclas com as letras maiores. A situação é igual no mesmo parágrafo onde também é preciso ter um ecrã grande. Na entrevista 8 nota-se que existem os equipamentos, mas não as adaptações ao aluno em questão.

A importância do uso da tecnologia aumenta a sua importância, quanto menor for a autonomia do aluno:

“São fundamentais. Porque sem elas eles não tinham acesso ao Currículo.” E.D.E.E. n.º 12, p. 63

Indica-se aqui que existem casos em que o acesso à informação e o progresso escolar é mediado pela tecnologia.

A tecnologia é um dos exemplos que é uma vantagem em limitações em termos de comunicação:

“posso referir que se trata de uma das áreas em que as tecnologias podem ser utilizadas em maior diversidade e com resultados mais significativos, uma vez que permitem ultrapassar com elevado grau de sucesso algumas limitações a nível da comunicação.” E.D.E.E. n.º 17, p. 32

A afirmação só por si indica um princípio. A entrevista 10 faz referência à formação em SPC, GRID e BOARDMAKER, pela possibilidade dos docentes encontrarem alunos sem comunicação oral.

As tecnologias, só por si, não são a solução para os problemas, mas o que são?

“As tecnologias são mais um recurso no âmbito da educação. Não são “o recurso”. No entanto, permitem ultrapassar alguns constrangimentos que os métodos e

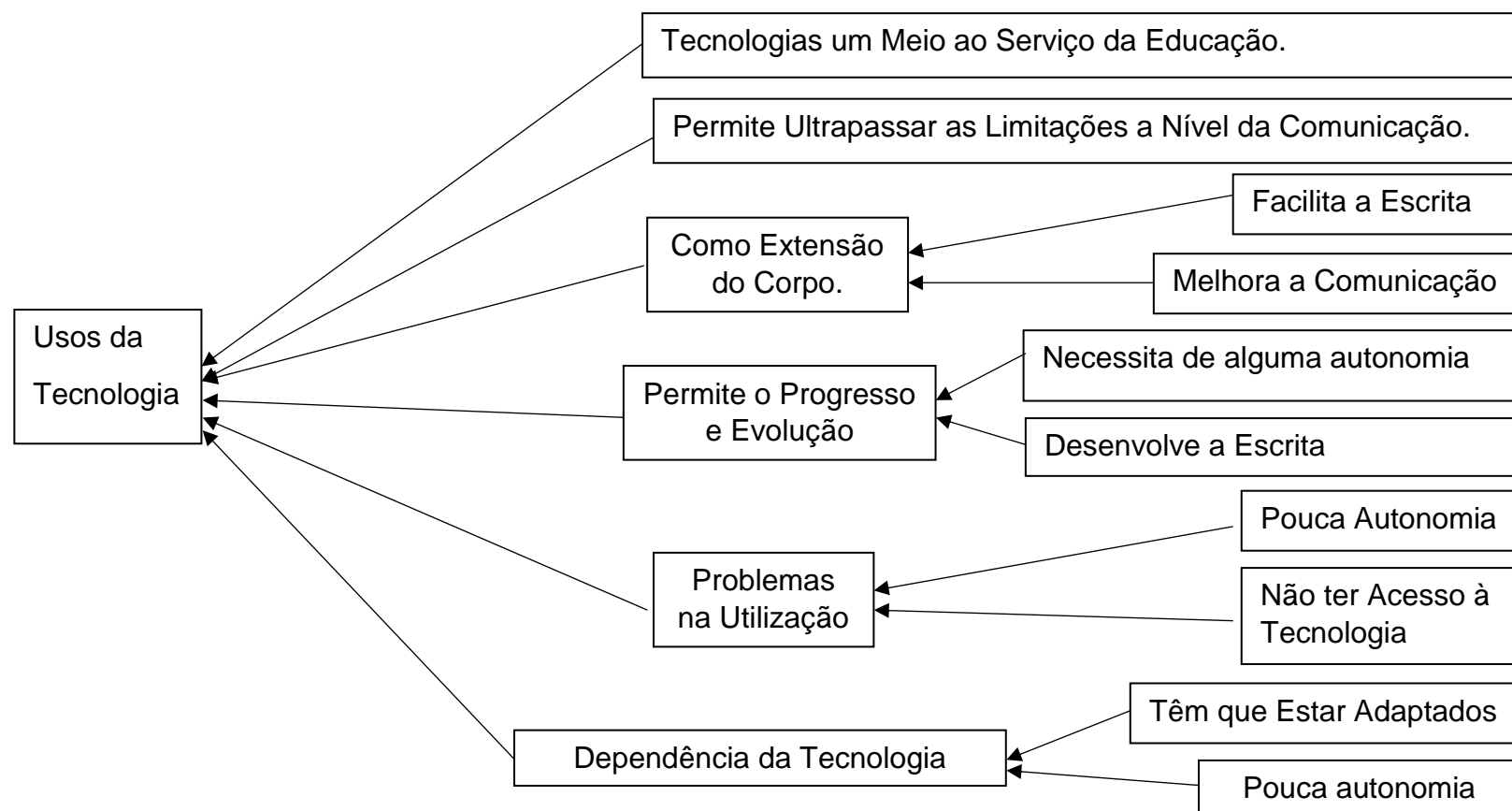
materiais convencionais não permitiam até à data”.
E.D.E.E. n.º 17, p. 60

As tecnologias são meios ao serviço da educação para ultrapassar limitações que os meios convencionais não conseguem resolver. Estão subordinadas às práticas e metodologias de ensino. É importante não dar uma importância excessiva às mesmas nem um papel que estas não possuem.

A figura 92 apresenta uma síntese, no que concerne à tecnologia. Importa sintetizar, as ideias principais, que se podem apresentar sobre a forma de princípios e que são:

- As tecnologias são apenas um meio ao serviço da educação, não um fim em si;
- As tecnologias não substituem, nem podem suplantar as conquistas em termos de autonomia física e intelectual;
- A utilização das tecnologias implica que o aluno tenha alguma potencialidade;
- As tecnologias funcionam como uma extensão do corpo;
- Quanto menos autónomo é o aluno, mais a tecnologia é importante, desde que esta esteja adaptada ao aluno em questão;

Figura 92
Representações dos Usos da Tecnologia



A conclusão que se pode retirar é que a tecnologia é valorizada como um instrumento ao serviço da educação, nomeadamente em benefício dos alunos, dando-lhes autonomia e permitindo ultrapassar as limitações das metodologias tradicionais. Mais importante que as tecnologias de apoio é o desenvolvimento da autonomia quer em termos motores quer intelectuais e estas estão ao serviço do desenvolvimento de competências.

As tecnologias são caras, necessitam de conhecimento e formação. As tecnologias nem sempre estão disponíveis, ou estão disponíveis mas não estão adaptadas.

4.8.1.1 – Comunicação com e sem tecnologia

A comunicação surge ligada com frequência à tecnologia, mas é uma questão mais ampla.

A primeira ideia que surge sobre esta área é que o ato de comunicar implica uma atitude correta e de respeito para com o outro. Observe-se a seguinte frase:

“Em relação aos colegas tem influência, agora para mim, penso que não. Mas em relação ao miúdo, a primeira vez é capaz de influenciar um bocadinho, porque eles, muitas vezes, têm uma tendência, e isso acontecia com a menina mais velha, que era uma miúda com cognição, e havia muitos professores que quando falavam com ela falavam-lhe como se estivessem a falar com uma criança de 5 anos. Como ela fala mal, falavam como se ela tivesse 5 anos. Eu, às vezes, olhava para essa menina, e via que ela estava irritada. “Irrita-me tanto quando falam comigo como um bebé. Não precisam de falar mais devagar para mim”. Portanto acho que influencia.” E.D.E.E. n.º 34, p. 62

O caso descrito mostra a presença de um preconceito em relação a limitações de natureza cognitiva. Na descrição, mostra-se que a aluna em questão não tinha problemas de compreensão, mas de expressão.

O *software* surge como parte desta questão. Nesta entrevista, a resposta à tecnologia foi esta:

“O software normalmente é a linguagem alternativa, que eu conheço e facilita a aprendizagem. Às vezes, no caso da mais velha, ela não precisava de software, mas se ela usasse por exemplo o joystick, ou se ela usasse o computador para tomar apontamentos, se calhar facilitava, melhorava-lhe a memorização. Ao escrever ia memorizando. Como ela não gostava acabava por influenciar a aprendizagem. Ela não tinha material escrito para estudar.” E.D.E.E. n.º 34, p. 64

A afirmação poderia facilmente caber nas questões da tecnologia, esta é uma linguagem alternativa. Em termos de linguagem prefere-se sempre que os alunos se expressem por si mesmos. Importa também repensar a comunicação, demasiadamente centrada na comunicação oral. A forma escrita pode ser uma alternativa. Note-se que é o mesmo caso da aluna com problemas de oralidade.

Na contribuição que se segue fala-se especificamente de como se lida com limitações na oralidade:

“Ambos utilizavam a fala. O último era um menino que ainda estava com um nível linguístico muito elementar. Portanto comunicávamos, quase como se fosse um bebé. Tínhamos que estimular a aquisição da fala. A outra menina já tinha um nível de desenvolvimento linguístico que lhe permitia comunicar, embora com uma articulação muito deficitária, ainda com muita dificuldade. Portanto

trabalhávamos muito a questão da discriminação auditiva do pronunciar as palavras de forma mais perceptível, do ritmo, da cadência, os aspetos da linguagem que eram também aspetos muito importantes no programa de intervenção”. E.D.E.E. n.º 32, p. 52

A estratégia está em desenvolver a capacidade oral dos alunos, para que estes possam ser mais autónomos.

Na mesma entrevista os casos não eram tão graves, mas questionando-se sobre a importância da tecnologia na comunicação a resposta foi esta:

“Sim, sim, sim, no caso das crianças que têm muita dificuldade na comunicação, a tecnologia pode ser determinante.” E.D.E.E. n.º 32, p. 54

O princípio que apareceu anteriormente em relação à tecnologia, repete-se, na sua utilização na comunicação, quando há um maior comprometimento comunicativo.

A presença de uma abordagem não tecnológica é descrita na seguinte citação:

“Fiz um calendário de comunicação no sistema alternativo de comunicação, em que ele tinha, deixa ver se me lembro, objetos reais. Ele teve 2 ou 3 calendários, porque eu apanhei-o durante 10 anos. Onde coube algumas mudanças para melhor, claro. Eu comecei com o objeto real, a caixa de antecipação, a seguir dou o objeto e por fim a atividade. Foi muito bom. Depois houve outros momentos, ele tinha uma baixa visão. Ele via muito pouco. Havia sempre também cuidado em metermos a imagem em relevo. De modo que foi esse o sistema alternativo: que antecipando sempre, realizando e fim da atividade”. E.D.E.E. n.º 30, p. 30

O calendário de comunicação surge aqui como um instrumento de estabelecer rotinas, aumentando a sua autonomia assim

como de comunicar uma atividade. É uma forma não informática, em papel, e adaptado ao grau de visão do aluno.

Questionou-se a entrevistada sobre as estratégias de comunicação. A resposta foi:

“Primeiro, eu conheço sempre a criança. Tento observar bem a criança, ver as suas capacidades com naturalidade alegria e motivação. Tento conhecer a criança e a partir daí”. E.D.E.E. n.º 30, p. 62

Parece básico mas a primeira estratégia é composta pelo conhecimento do aluno, através da interação com o mesmo, ou seja a construção de uma relação.

A deficiência auditiva, também acontece associada à Paralisia Cerebral.

A situação apresentada na afirmação que se segue é de alunos que não tinham comunicação oral:

“Eles tinham um quadro de comunicação, agora não me lembro do nome. Sei que havia 2 tipos de quadros de comunicação, um era pictográfico e o outro era de símbolos. Era o dos símbolos que eles usavam.” E.D.E.E. n.º 26, p. 34

Um pouco à imagem do calendário de comunicação, o quadro de comunicação é composto por um conjunto de símbolos dispostos em quadros a partir dos quais os alunos, apontando comunicam uma ideia ou necessidade.

A afirmação anterior, fala da Comunicação Aumentativa e Alternativa, mas que exigência tem a aplicação desta estratégia? A resposta está na seguinte frase:

“Mas pode ser, porque normalmente exige o domínio destes sistemas aumentativos de comunicação e exige da parte destes disponibilidade de tempo e horas para também estarem por dentro desses sistemas de comunicação. Mas é mais difícil, mas não é impossível. Resulta. Acho que é sempre possível trabalhar com todos.” E.D.E.E. n.º 21, p. 58

A construção de tabelas de comunicação é algo de moroso, e exige disponibilidade de tempo, mas também conhecimento dos alunos. Esta observação vem com a informação de que estas tabelas são utilizadas transversalmente nas deficiências que impliquem limitações na comunicação, como se pode ver:

“Eram sempre situações que eram muito trabalhadas em contexto real, porque o sistema aumentativo de comunicação, que eu conheço, era utilizado também com crianças com graves deficiências mentais, e portanto daí que tinha que ser em contexto real, e não podíamos estar a criar outras situações fictícias, não tinham razão de ser aí.” E.D.E.E. n.º 21, p. 60

A afirmação, aplica-se a estratégias em geral, em que a técnica serve várias deficiências graves.

No campo das tecnologias em termos de comunicação volta a afirmar-se o papel da escrita, e a importância dos programas que permitem a expressão escrita:

“No caso do primeiro tinha. Tinha o GRID, na altura não era o GRID era o DISCOVERY ainda. Depois ainda fizemos a iniciação ao GRID na passagem do 4º ano para o 5º ano. Em termos de hardware também necessitava dum switch, que era redondinho, não era daqueles assim de agarrar.” E.D.E.E. n.º 19, p. 32

Pode parecer redundante em termos de comunicação, mas a afirmação anterior é justificada assim:

“É assim, no tal menino com bastantes capacidades cognitivas, as tecnologias, as TIC eram a única forma dele comunicar de forma escrita, porque senão ele não tinha possibilidades nenhuma de escrever”. E.D.E.E. n.º 19, p. 34

A afirmação salienta que a possibilidade de comunicar pode passar pela expressão escrita e que esta pode substituir a expressão oral.

As dificuldades de comunicação, no caso da oralidade, exigem um maior investimento do docente. Este necessita de tomar mais atenção ao que é dito.

“A diferença é nós termos que estar mais atentos ao facto de a aluna ter aquela dificuldade na fala, não é, e nós estarmos atentos ao que ela quer comunicar, não é fácil, muitas vezes, não é muito fácil, por isso é que devemos estar sempre tentar adivinhar, tentar adivinhar isto é perceber o que é que ela quer. Portanto é essencialmente isso, para fazermos as coisas como deve ser.” E.D.E.E. n.º 3, p. 46

A particularidade destas entrevistas são que na sua maioria correspondem a alunos que frequentam a sala de aula, exceto em dois casos em que os entrevistados relatam a sua experiência profissional em Unidades de Multideficiência, com casos mais graves que servem de contraste. Mas o princípio que marca todas as entrevistas é que um problema de comunicação implica um maior investimento e atenção por parte dos docentes.

A figura 93 sintetiza as estratégias dos docentes, baseadas nas afirmações anteriores. Em termos de princípio, pode-se afirmar que há uma base na oralidade no trabalho dos docentes, que antes de investirem nas tecnologias procuram maximizar essa potencialidade. Depois vem uma abertura a outras formas de comunicação.

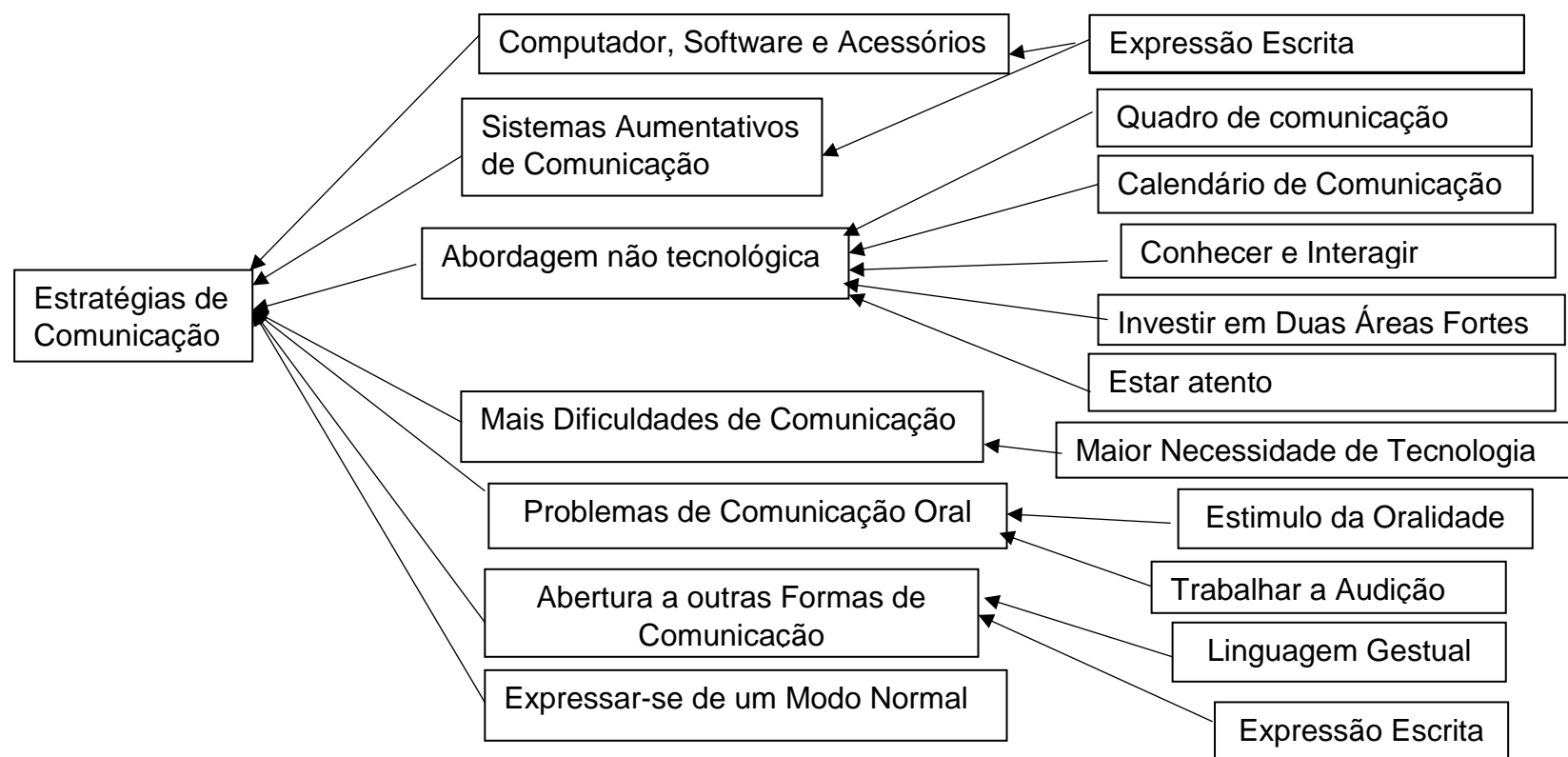
Em termos de estratégias é importante falar na via não tecnológica, da qual se destacam duas: A Comunicação Aumentativa e Alternativa em suporte de papel ou outro; e a relação que se estabelece com os alunos em termos de conhecimento.

4.8.2– Integração/inclusão vista pelo Docente de Educação Especial.

A questão da integração/inclusão do aluno com Paralisia Cerebral é uma questão complexa. O foco apresentado está na forma como os Docentes da Educação Especial falam do tema refletindo a sua vivência no trabalho com estes alunos.

A definição e conceito de inclusão e integração é o ponto de partida, não do ponto de vista da literatura, mas da forma como os termos são pensados e vividos pelos participantes. Eis uma contribuição que surge neste contexto:

Figura 93
Estratégias de Comunicação dos
Docentes de Educação Especial



“Olhe, na altura nem sequer existia a palavra Inclusão. Na altura falava-se em Integração. E os conceitos, como sabe, são muito diferentes. A Integração pressupõe que a pessoa integrada se adapte ao meio existente. A Inclusão pressupõe o inverso. Pressupõe uma disponibilidade por parte do meio de pessoas incluídas àquele que vem de fora e que é diferente”. E.D.E.E. n.º 23, p. 30

A participante indica dois movimentos convergentes, integração implica um esforço de alguém para se tornar parte ou adaptar-se a um dado meio, inclusão a disponibilidade de incluir quem vem de fora e é diferente. A contribuição está associada à multiculturalidade, com o trabalho desta docente em integrar um aluno chinês na escola, e os problemas ligados a este processo.

A questão da inclusão encontra-se neste espírito, na forma como a escola e os docentes se preparam ou são capazes de incluir o aluno com Paralisia Cerebral. A questão colocou-se em dois aspetos, as acessibilidades e a nível da sala de aula.

4.8.3. – Acessibilidades

O termo acessibilidades surge nas entrevistas com vários sentidos. Surge no sentido de inclusão e no sentido de existência de meios e medidas para que o aluno com Paralisia Cerebral possa ter acesso às mesmas conquistas e aproximar-se dos restantes colegas na escola. Na literatura as afirmações também vão neste sentido, sendo que esta é uma marca das funções da Educação Especial (Hodkinson, 2016).

Alguns entrevistados salientam o problema da acessibilidade a meios tecnológicos:

“Está adaptada embora eu acho que haja tecnologias mais avançadas de que ela poderia beneficiar. Se calhar também o preço está um bocado aquém das possibilidades.” E.D.E.E. n.º 3, p. 64

A aluna em questão tem o que é necessário, mas o docente, tem a noção e informações de que existem outros meios tecnológicos úteis, mas também a consciência de que o seu custo é uma barreira.

A falta de recursos humanos da escola é também sentida como um obstáculo:

“Não, não, não estão. [ar de pena por não estarem os computadores adaptados] Aliás acho que isso é uma grande lacuna aqui no agrupamento. Existe apenas um técnico informático para tratar de tudo o que diz respeito a computadores.” E.D.E.E. n.º 10 p. 28

O Agrupamento em questão tem apenas um informático que passa o tempo a reparar computadores e a fazer o que é mais urgente. Não há tempo para adaptar os meios aos alunos.

O acesso à tecnologia é uma questão de acessibilidade, observe-se:

“Sim, sim. Se ele não tem comunicação oral, como é que ele comunica? Ele é independente, ele sabe comunicar. Ele tem é que ter o meio para comunicar. Um cidadão destes sabe o que quer.” E.D.E.E. n.º 14, p. 72

O caso refere-se a um aluno que anda em cadeira de rodas e não tem comunicação oral. A docente indica que quer agora

quer no futuro, o mesmo necessitará da tecnologia para sua vida diária para comunicar e interagir com os outros.

Mas o que faz a tecnologia em termos de acessibilidades? A seguinte afirmação mostra a suas potencialidades:

“As tecnologias, as tecnologias de apoio são de vários âmbitos. São desde a parte da mobilidade, que é uma tecnologia de apoio, da parte da comunicação, os GRIDS, os BORMAKERS, conforme as situações. Qualquer tecnologia ajuda a superar a colmatar todas as grandes dificuldades da criança, que é sempre, claro, uma mais-valia. Nestes casos e para estes alunos com paralisia cerebral há tecnologias que conseguem, no fundo fazer com que eles possam ter uma vida mais próxima da realidade, entre aspas, não é. Ter acesso, hoje com um programa do GRID, nós podemos controlar toda a parte duma casa, desde o ter acesso a uma televisão, às luzes, ao computador, ao ar condicionado. Com as tecnologias, neste caso, com este programa, que é uma mais-valia para esses alunos, depois dependendo, de facto, assim cadeira de rodas elétrica, faz com que uma pessoa seja autónoma”. E.D.E.E. n.º 18, p. 32.

Embora a citação seja longa, esta faz referência ao que um aluno pouco autónomo pode fazer com o software certo, a fazer o que não consegue fazer por si, aumenta a sua autonomia.

As questões de acessibilidade em termos de escola, passam também por ter acesso às tecnologias, não só para os alunos como para os docentes observe-se:

“A escola precisaria de criar, de aceder a recursos. Bem, primeiro que tudo recursos físicos que têm a ver com as tecnologias que não temos, os computadores, um portátil para os meninos que têm dificuldade na comunicação

escrita, poderem ter o seu próprio computador e levar para as salas de aula e poder utilizar. Em vez de ter cadernos utilizar o portátil. A escola não tem possibilidade de dar aos meninos, e sendo os meninos carenciados também não têm. Portanto, os equipamentos tecnológicos viriam facilitar a vida destes alunos. Até mesmo nós termos mais um ou dois computadores na sala onde trabalhamos com eles. Termos a possibilidade de ter alguns software da ANDITEC, software educativo que nos permitisse adequar os materiais a cada aluno, certamente que viria facilitar”.

E.D.E.E. n.º 32, p. 84.

A tecnologia é uma questão social. Os alunos precisam dela para se poderem expressar; os docentes para a adaptar aos alunos.

Os aspetos arquitetónicos são uma das componentes das acessibilidades. O que é uma escola adaptada em termos arquitetónicos?

A existência de rampas é um elemento de acessibilidade:

“Não, por acaso é assim, tem marcha autónoma, mas se não fosse o caso era uma escola que está preparada. Tem rampas de acesso. Penso que sim, é uma escola que está preparada.” E.D.E.E. n.º 10, p. 58

O elevador é outro elemento que, faz parte de uma escola acessível:

“Em relação à “Mafalda”, ela apesar de ter o problema nas pernas, ela consegue subir e descer escadas. Normalmente faz no elevador, mas quando não pode ir no elevador ela sobe e desce as escadas. Agora em relação a outras crianças, acho que a escola está bem adaptada. Também tem elevador para quem tem cadeira de rodas, para quem tem muletas. Tem, pronto acho que sim.” E.D.E.E. n.º 11, p. 65

A questão que se coloca é porque é que as escadas e a falta de elevador são um obstáculo? Eis a resposta:

“Neste momento há rampas em todos os pavilhões. Quando eles começaram a escola todos os pavilhões tinham um degrau. Isso era uma impossibilidade deles entrarem onde quer que fosse. Tinham que vir de cadeira de rodas manual para poderem subir aquele degrau. A cadeira de rodas elétrica não dava para subir. A biblioteca era no 1º andar, agora já é no rés-do-chão. Eles podem ir à biblioteca, podem ir ao refeitório, podem ir ao bar, podem ir aos balneários, ao ginásio, ao campo de jogos. Portanto têm acesso a tudo. O 1º andar está-lhes vedado. Neste momento só se eles necessitarem de ir à direção é que a direção tem que vir cá baixo falar com eles, porque eles não podem subir lá cima”. E.D.E.E. n.º 12, p. 51

Os alunos em cadeira de rodas, podem aceder todos os lugares onde há rampas, uma preocupação em ter os serviços fundamentais acessíveis, mas a ausência de elevador e a existência de escadas é ainda um entrave a chegar à administração.

Mas existem outras barreiras além de escadas, observe-se:

“Todas as escolas são diferentes e todas possuem barreiras, umas mais significativas que outras. Escadas, iluminação, acessos, dimensões das portas, distâncias e casas de banho adaptadas são algumas destas.” E.D.E.E. n.º 17, p. 42

Casas de banho não adaptadas, espaços apertados, distâncias longas, que são um obstáculo para quem anda em cadeira de rodas.

Mas citação anterior não é explícita neste campo, a próxima vem completá-la:

“Na minha escola atual, quando nós entramos, para entrar no primeiro pavilhão, temos dois alunos com cadeiras de rodas lá na escola, não podem entrar pela porta. Têm que dar a volta para entrarem no pavilhão. Nós entramos e temos escadas. Portanto ela entra na escola, dá a volta para entrar no pavilhão pela porta que dá acesso bar, mas quem vem dos outros pavilhões. Isso é um dos graves problemas. Mas tem elevador, tem uma série de coisas comparativamente a outras escolas que eu já vi ao longo dos anos por onde tenho andado, esta, de facto, é a melhorzinha.” E.D.E.E. n.º 14, p. 56

A descrição dá um exemplo de barreiras arquitetónicas, os alunos em cadeira de rodas têm que entrar pelo pavilhão quer porque tem escadas quer porque as portas são apertadas para passar. Estes têm que dar uma volta maior, mas, em contrapartida, tem elevador.

Mas que estratégias as direções dos agrupamentos podem utilizar:

“As escolas procuram dotar as suas salas e espaços comuns de meios para integrar estas crianças, de forma global. No entanto, a arquitetura de algumas obriga por vezes a obras dispendiosas que nem sempre podem ser efetuadas em tempo oportuno. Exemplo: elevadores com demissões para cadeiras de rodas motorizadas.” E.D.E.E. n.º 17, p. 79

Quando não existem recursos suficientes para adaptar toda uma escola, procura-se adaptar os espaços essenciais, comuns a todos os alunos.

Neste ponto importa perceber o que é uma escola acessível, e sem barreiras:

“Sim, porque a escola, nestes dois casos, a escola era uma escola nova para o 1º Ciclo, com boas instalações.

Em sala de aula ele ocupava praticamente ele e os materiais, a ocupação da cadeira, a mesa recortada, era uma mesa de suporte ao computador, tudo aquilo implicava quase um caso do espaço da sala de aula. E ele tinha espaço para se deslocar. Ele tinha casa de banho adaptada e rampas, portanto não havia problemas de acessibilidades, nem de espaço.” E.D.E.E. n.º 19, p. 60

Os aspetos indicados incluem mobiliário adaptado, lugar para o computador, a sala era ampla para se poder deslocar, a existência de rampas e casa de banho adaptada. A escola era nova e construída segundo as normas legais que regem as acessibilidades. Os problemas de acessibilidades estão, mais frequentemente em escolas antigas.

A falta de meios é outro problema de acessibilidades, Observe-se:

“Foi uma experiência fascinante porque a menina era excecional com uma grande vontade de trabalhar, aprender e fazer, ultrapassando as suas barreiras, mas ao mesmo tempo muito frustrante porque não existem ou não são disponibilizados todos os meios necessários para que um professor de Educação Especial possa realizar um trabalho de forma satisfatória. As escolas ainda não possuem os recursos quer materiais quer humanos necessários para trabalhar com crianças/jovens com NEE. Ainda existem muitas dificuldades.” E.D.E.E. n.º 24, p.

33

A afirmação surge como mais um princípio, não é clara embora já esteja presente na questão das tecnologias de apoio. A ideia que se quer afirmar é que na falta de meios materiais e humanos quem é prejudicado é o aluno nos seus progressos.

A mesma entrevista, dá exemplos destas mesmas barreiras em termos escolares:

“Os alunos necessitam essencialmente de um professor de educação especial que tenha tempo para estar com o aluno dentro ou fora da sala de aula para lhe dar o apoio necessário. No entanto, assistimos a professores de educação especial com 20 alunos o que dá em média 45 minutos semanais com o aluno. Depois temos os professores da turma com 26 a 30 alunos numa sala. Estes alunos necessitam de atenção e tempo. Um psicólogo também faz muita falta, nomeadamente quando estes chegam à adolescência já para não falar de outros técnicos como terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, terapeuta da fala.” E.D.E.E. n.º 24, p. 42

As barreiras apresentadas são o excesso de alunos por Docente de Educação Especial, e de alunos por turma. O resultado, é a pouca atenção e tempo dedicado ao aluno com NEE. Acrescenta-se à lista, a falta de terapeutas e psicólogos e técnicos que são necessários à medida que os alunos se desenvolvem.

Procurou-se um caso concreto, de como estas limitações afetam e preocupam os docentes. O exemplo foi o seguinte:

“Em relação à aluna que eu tive, nós tentávamos era dar, por exemplo, outras atividades que a escola tivesse recursos e que pudesse melhorar um bocado a sua coordenação motora. Como eu digo que não era um caso de paralisia cerebral grave. Era ligeiro. E, portanto, conseguíamos que ela tivesse umas aulas de natação mais, porque víamos que a natação era uma forma dela, a nível motor, conseguir certas aquisições que para ela eram importantes. Portanto eu acho que são precisos sempre, agora neste momento, por exemplo, em termos da terapia ocupacional, que seria uma boa aposta para esta miúda.” E.D.E.E. n.º 29, p. 36

O acesso à natação é um recurso, importante, para o desenvolvimento motor da aluna. A esta terapia seria

importante juntar a terapia ocupacional. A não existência destas duas intervenções leva a que a aluna se desenvolva mais devagar em termos de motricidade.

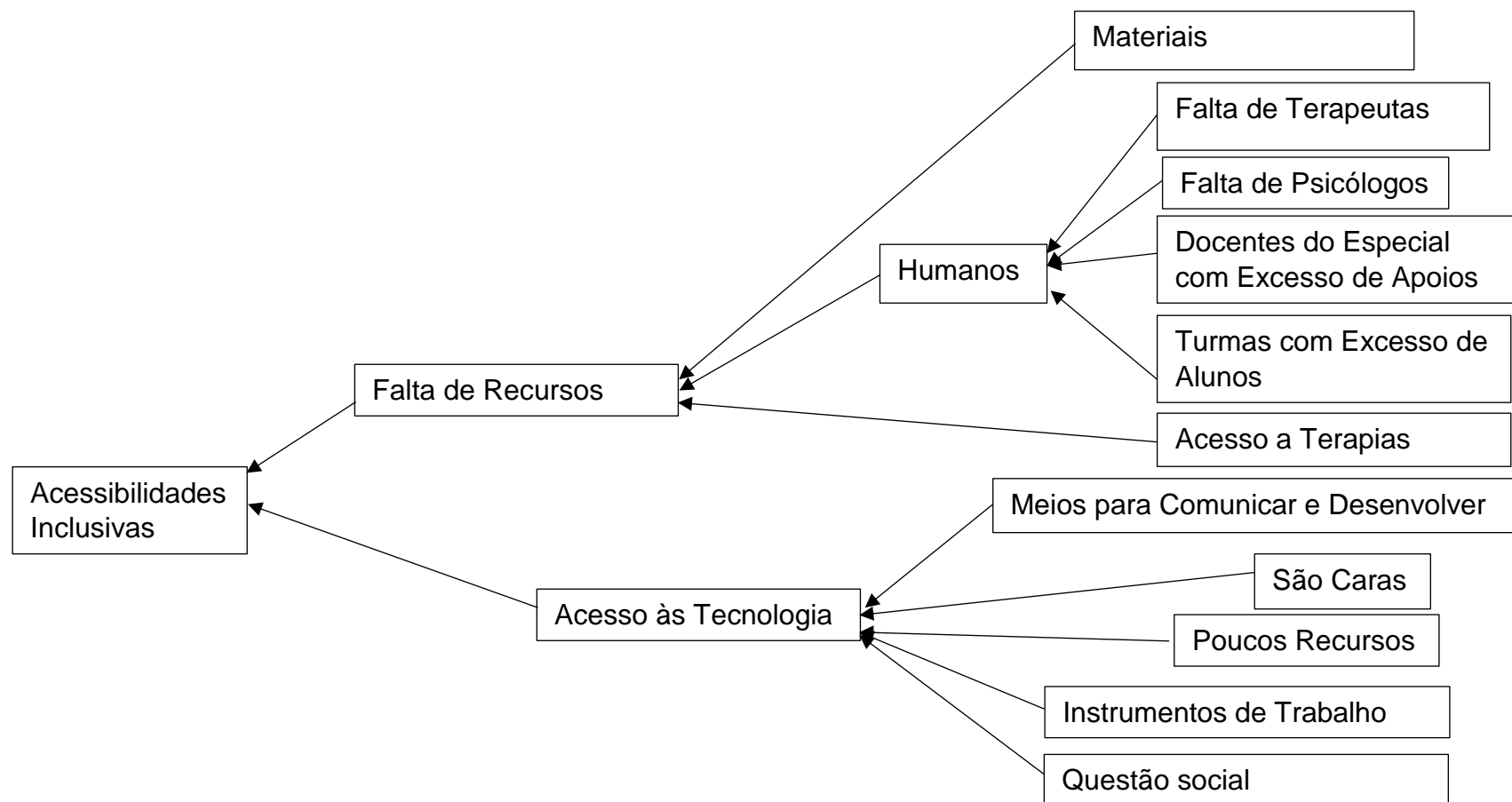
A figura 94 resume o que foi apresentado nesta secção, sobre a questão das acessibilidades.

A categoria que organiza as restantes e suas propriedades são as acessibilidades inclusivas. Não é uma mas várias. A finalidade da acessibilidade está na inclusão, facilitar a integração de um aluno na escola.

A primeira categoria que surge é a falta de recursos. Funciona como uma barreira, mas olhando para outro lado indica o que faz falta, sendo considerada pelos entrevistados como um indicador de acessibilidade. Em termos de propriedades são vagos quando se fala em falta de meios materiais, mas facilmente correspondem a materiais adaptados, que podem ser equipamentos, mobiliário e objetos diversos.

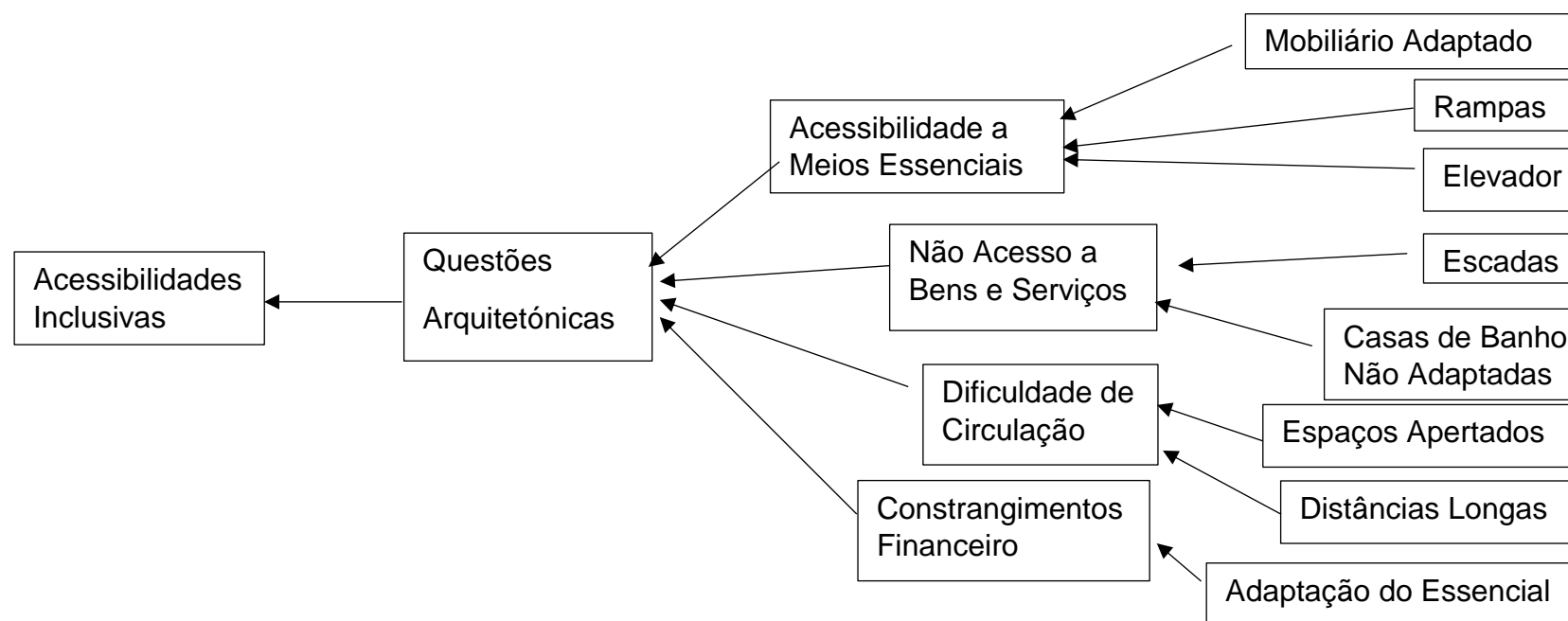
Os recursos humanos são evidentes, os alunos com Paralisia Cerebral necessitam para se desenvolver de um acompanhamento de terapias além do apoio dos docentes que pelo excesso de alunos que apoiam da turma não conseguem dar o apoio que estes necessitam.

Figura 94
Acessibilidade como uma Questão de Inclusão



(Continuação)

Figura 94
Acessibilidade como uma Questão de Inclusão



O acesso à tecnologia é uma questão central. Já se observou que esta é uma extensão do aluno, que lhe permite escrever, comunicar e expressar. Estes possuem limitações e a tecnologia possibilita que estes experimentem sensações e conceitos que de outro modo não conseguiriam. Para os docentes são instrumentos de trabalho sem os quais não podem ajudar os alunos com quem trabalham. O mesmo aspeto passa por uma questão social, os meios são caros, facultam o desenvolvimento dos alunos e a escola pode ser o único espaço para que os alunos sem recursos lhes podem aceder.

As questões arquitetónicas resumem-se a quatro elementos principais: rampas; elevador; organização do espaço; e mobiliário adaptado. A essência da acessibilidade em termos arquitetónicos, está no acesso a bens, serviços e lugares. Escolas antigas possuem escadas, não têm elevadores e o espaço apertado para uma cadeira de rodas. As escolas, nestes casos, fazem adaptações mínimas para que o aluno chegue aos serviços fundamentais. Nas escolas novas este problema não se coloca.

O que se poder afirmar? O conceito de acessibilidade ultrapassa as questões arquitetónicas. Ter acesso é conseguir ter disponível os meios humanos e materiais para que um aluno com Paralisia Cerebral se possa aproximar dos

restantes. Não é um conceito estático, mas pode-se partir de três tipos de limitações: aquele que não tem linguagem oral e tem que ter um meio de se expressar; o que anda em cadeira de rodas e precisa de aceder a todos os espaços; e o que tem limitações sensoriais e precisa de um meio para escrever experimentar e interiorizar conceitos.

4.9. – Sala de Aula e Escola

Neste ponto analisa-se a forma como os docentes observam inclusão dos alunos com Paralisia Cerebral e os seus esforços neste sentido. Pela sua complexidade dividiu-se esta secção em duas, a relação entre docentes e entre alunos.

4.9.1 – Relação entre Docentes da Educação Especial e Docentes Ensino Regular

Na parte dos Docentes de Ensino Regular este ponto apresenta as questões da organização escolar. Aqui, observa-se apenas os esforços entre docentes da Educação Especial na inclusão dos alunos com Paralisia Cerebral. Os aspetos referidos repetem-se neste ponto e de algum modo já foram apresentados nas funções do Docente de Educação Especial.

A primeira contribuição que surge é o triângulo docente do regular, Docente do Especial e Diretor de Turma:

“A coordenação passa mais pelo Diretor de Turma, não é? Neste caso é a Diretora de Turma da “Maria” ela comigo e com os professores, é mais por aí.” E.D.E.E. n.º 2, p. 50

Pouco há a dizer sobre frase que antecede, mas fica presente que em termos de inclusão estão presentes duas figuras que são centrais neste processo o Docente de Educação Especial e o Diretor de Turma com um papel de coordenação entre todos os restantes docentes.

O problema levantado, pela citação anterior, mostra que não há uma relação direta entre docentes. observa-se a presença de outro agente educativo:

“Há coordenação, há articulação entre os professores da turma, entre a Diretora de Turma, entre a auxiliar que o leva e traz à sala. A informação é bem articulada. E mesmo que seja com estudos ou mini testes ou fichas de informação, ou mesmo testes ou outro tipo de informação que se passa há sempre articulação E como não há diretamente com os colegas, há através dessa auxiliar que o acompanha. O mesmo em relação à família.” E.D.E.E. n.º 8, p. 60

A Assistente Operacional de Educação faz a ponte entre docentes e família, já que acompanha este aluno por todo lado. A sua função além de cuidar é de transmitir informação.

A afirmação anterior é o indício de existência de problemas de coordenação e cooperação entre docentes, observe-se:

“– Ah, sim, muitas vezes. Eu trabalho em parceria estreita e muito boa com o serviço de psicologia e orientação, quando há nas escolas, e as próprias psicólogas, ao longo dos anos, nas recomendações que fazem aos professores do Ensino Regular, elas dizem que os nossos colegas do regular fazem letra morta daquilo que está escrito. Portanto, não põem em prática a diferenciação pedagógica

que deviam fazer, inclusivamente, com os alunos todos”.

E.D.E.E. n.º 14, p. 44.

A docente de Educação Especial que deu o seu testemunho indica que o trabalho de parceria com técnicos é bom, mas que os docentes do Ensino Regular não fazem a Diferenciação Pedagógica. A afirmação é grave, porque isto significa que o PEI torna-se apenas um instrumento burocrático.

A ideia anterior é confirmada noutra afirmação da mesma entrevista:

“Eu acho que não, mas isso dá trabalho. Dá trabalho em fazer algumas coisas, mas a diferença entre os nossos alunos e os outros, os nossos têm artigo e alíneas e os outros não têm. Toda a Diferenciação Pedagógica que é feita é feita no âmbito do trabalho de qualquer professor. Os nossos têm diferenciação pedagógica, mas têm artigo e alínea. Obviamente que tudo dá trabalho. E falta dizer, que muitas das coisas que nós, por vezes, recomendamos e dizemos, que são necessárias, eles fazem letra morta disso”. E.D.E.E. n.º 14, p. 48

A Diferenciação Pedagógica é parte do trabalho que qualquer docente do Ensino Regular deveria fazer tendo ou não alunos com NEE. A grande diferença é que os alunos NEE têm no PEI os artigos que indicam essa necessidade.

Mas como entender a dificuldade de coordenação e colaboração entre docentes? A seguinte contribuição fala dessa dificuldade:

“Mas esta articulação deve ser sempre feita entre pares, diretamente o professor da disciplina, e deve ser uma estratégia e um projeto, um plano de trabalho, ou um programa de trabalho que deve ser comum a todos. Não deve ser duma disciplina, a não ser que a essência da

disciplina seja totalmente Educação Física, Educação Visual ou a parte mais académica. Portanto, dentro das disciplinas mais académicas ou mais funcionais, há esta planificação que deve ser um pouco comum a todos. Não é cada um andar para seu lado, muito mais difícil seria trabalhar, não é? Se cada um andar a utilizar um programa ou uma forma de estar, uma forma de apresentar, torna-se mais difícil. Há que variar, mas não variar na essência, na forma de trabalhar. Podemos variar é na forma como apresentamos a matéria, nos recursos que utilizamos, mas na tecnologia que necessitamos, essa tem que ser a mesma.” E.D.E.E. n.º 18, p. 62.

Cada disciplina tem programa próprio, isto não é transmissível ou tema de discussão, o mesmo é dizer que cada docente do Ensino do Regular é autónomo. Implica o aceitar a variação mas não variar na essência nas estratégias a utilizar no aluno. Percebe-se que esta essência de ter um modo comum de trabalhar tendo em conta um aluno ou mais não é fácil de se entender e aplicar.

A questão que se coloca no desenvolvimento das respostas está em perceber como é feita esta coordenação e colaboração. Uma das soluções é a seguinte:

“A maior parte das vezes, eu repartia o tempo entre a sala de aula e o tempo do apoio. Mais de metade do tempo era em sala de aula. E tinha também, no caso do primeiro aluno, que usava as tecnologias, tinha também uma funcionária que dava sempre uma ajuda técnica, também muito valiosa a esse nível. Quando eu tinha que sair da sala, porque tinha outros alunos, deixava sempre um trabalho que era possível ir conseguindo com a professora da turma, que ajudava imenso.” E.D.E.E. n.º 19, p. 50

O docente de Educação Especial dividia o seu apoio entre a sala de aula e sala de Educação Especial. Este não diz como

faz esta combinação com o Docente do Ensino Regular, mas há aqui um trabalho de proximidade e parceria, um conjunto de entendimentos para que, quando sair e deixar meios para que o aluno possa continuar a trabalhar na sala de aula.

A coordenação entre docentes de Educação Especial e Ensino Regular é feita em momentos não oficiais, e informais. Observe-se:

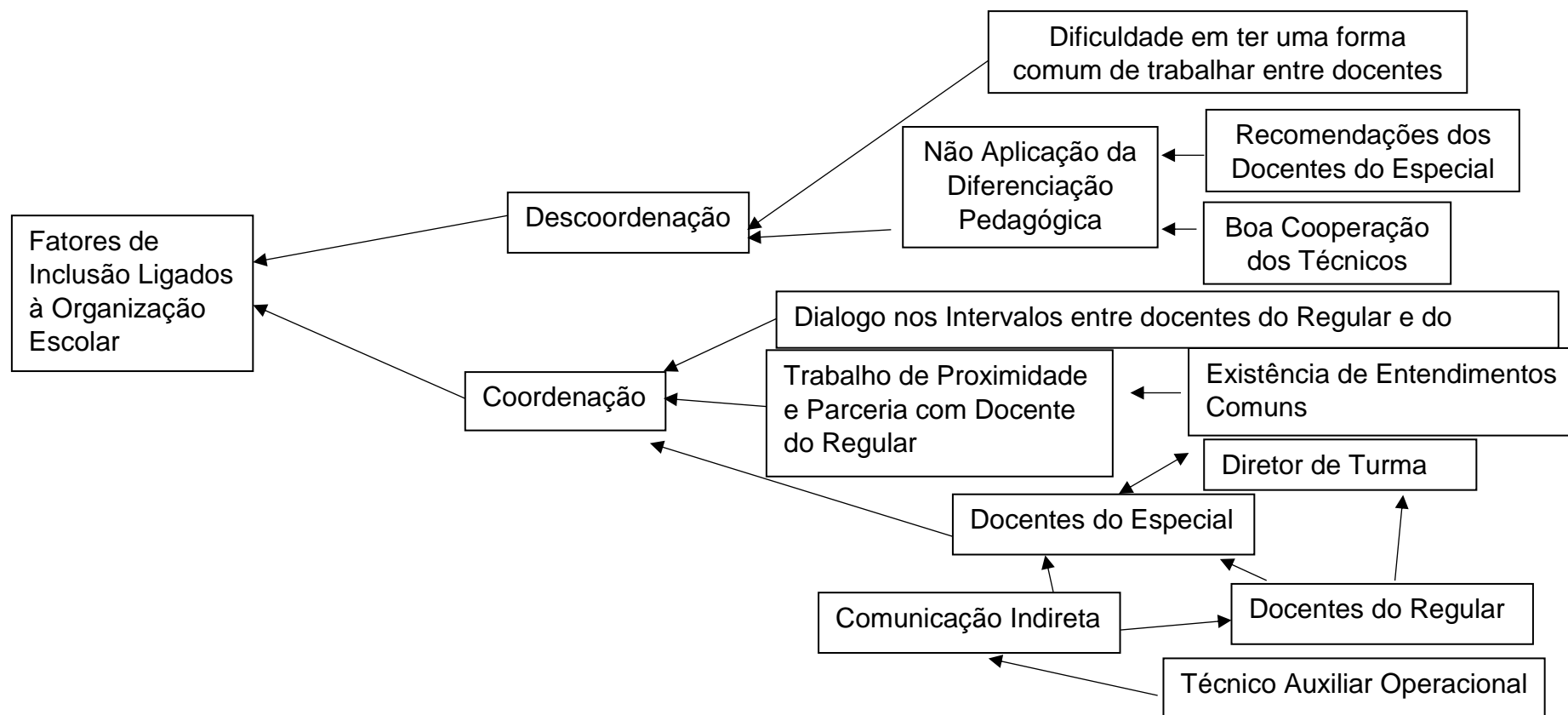
“O papel do professor de Educação Especial é fundamental pelo que conversamos não só nas reuniões como nos encontramos no intervalo e delineamos estratégias, adequamos os materiais e reunimos com os encarregados de educação. Estamos em constante parceria.” E.D.E.E. n.º 24, p. 90

A coordenação e cooperação entre docentes são feitas nos intervalos e outros momentos não formais onde se discutem as diferentes estratégias, assim como se constroem os diversos entendimentos.

Qualquer direção deve promover a coordenação e cooperação entre docentes pelo que estabelece, de acordo com necessidades e disponibilidade, calendários de reuniões regulares – Reuniões de Conselhos de Turma – RCT-, Conselhos Docentes – CD - , Reuniões Intercalares, reuniões grupo, interdepartamentais – TEIP/Fénix.

A figura 95 resume os elementos ligados à organização escolar, na sua essência a capacidade dos docentes cooperarem para criar um ambiente e um ensino mais inclusivo.

Figura 95
Dificuldades e Facilidades na Inclusão Na Sala de Aula



Nesta figura convivem duas realidades: o isolamento dos docentes do Ensino Regular na sala de aula, insistindo num ensino igual para todos, não fazendo a diferenciação, e num segundo plano, o seguir um esquema oficial onde para além das reuniões de Conselho de Turma pouco falam e contactam entre si, exceto com o Diretor de Turma, o Docente de Educação de Especial e a Assistente Operacional de Educação que vão servindo de mensageiros. A cooperação e coordenação nasce de momentos de proximidade, informais e sempre que necessários.

4.9.2. – Relação entre alunos

A forma como os alunos recebem e colaboram com os docentes é o ponto aqui abordado. Não tem grande expressão porque o trabalho do Docente de Educação Especial está no ensino individualizado, baseando-se naquilo que este observa.

Um dos pontos que está omnipresente, ao longo das entrevistas, é como uma limitação específica marca o trabalho dos docentes e a relação com os colegas. O primeiro exemplo é o de se deslocar numa cadeira de rodas:

“Ela é bem aceite pelos colegas. Ela se calhar se não interage com os colegas, também é devido ao facto de ela estar um bocado limitada na mobilidade. Os colegas deslocam-se, vão até ao campo, jogam à bola, ela não pode fazer isso. A limitação será mais por aí, uma vez que não há problema nenhum na integração.” E.D.E.E. n.º 8, p. 62

A conclusão que se retira é que a integração da aluna é fundamentalmente na sala de aula. Há atividades físicas, jogos que implicam alguma atividade motora, que esta não tem. Faltam pormenores como se esta acompanha ou não os colegas para fora da sala de aula. A afirmação parece indicar que isto não acontece.

A seguinte citação mostra uma categoria que indica que o aluno vai além da sala de aula em termos de atividades:

“Vai às aulas de Educação Visual, vai às aulas de Educação Física, portanto ele está sempre a interagir com os colegas. Na 6ª feira passada fomos ao corta-mato. Agora no próximo dia 14 vamos novamente ao corta-mato no Parque da Bela Vista, onde ele vai estar também com meninos com cadeira de rodas de outras escolas. Portanto vamos correr todos, todos os que têm cadeira de rodas. Portanto ele interage muito bem.” E.D.E.E. n.º 12, p. 41.

É um aluno de CEI que vai apenas a algumas disciplinas. Apesar de andar em cadeira de rodas a escola encontrou forma deste participar nas várias atividades.

Mas o que acontece na sala de aula? A resposta surge do seguinte modo:

“Sim, porque ele é muito querido pelos colegas, e eles ajudam-no também. Até os próprios professores transmitem que há sempre um ou outro que o acompanha e que faz aquilo que eu faço quando ele está comigo no apoio. Ele está bem integrado. Ele gosta da turma que tem. E também os professores gostam dele.” E.D.E.E. n.º 8, p. 64

A docente só observa estes comportamentos quando está a dar apoio na sala de aula. A observação é que quando o apoio é dado na sala de aula a atenção volta-se para o docente que apoia, o docente do regular também. No caso há um aluno que aproveita esta ajuda e colabora com o Docente da Educação Especial.

O processo de inclusão na turma, nem sempre é fácil, a contribuição que se segue revela essas dificuldades:

“Sim, todos eles. Todos eles, à exceção do mais pequenino, por uma razão. É um grupo de Pré que já vem formado de alguns anos para cá. Ele veio de novo do exterior. E depois não só o facto de ser um novo elemento do grupo, mas também o facto de ser um menino com alguma instabilidade comportamental. Bate nos outros. Isso tem-se vindo a refletir na integração, mas não é pelo facto de ter paralisia. Tem a ver com outras questões inerentes a ele, mas não necessariamente por ter paralisia.” E.D.E.E. n.º 10, p. 52

A inclusão na turma de um aluno com Paralisia Cerebral faz-se pelo conhecimento dos colegas. Quando se é novo existem maiores dificuldades. Já se verificou que as crianças aceitam facilmente a diferença. O problema aqui existente é o comportamento agressivo. A turma pode ser inclusiva, mas o aluno apresenta características que dificultam a sua aceitação.

Um outro problema ligado à integração e inclusão é a não posse de linguagem oral:

“Porque, ela não comunicava. Comunicava muito pouco. Tinha também um défice muito grande de Língua Gestual.

Depois, é que com o Currículo Específico nós conseguimos dar ali um banho de Língua Gestual, porque também não tinha assim tanta Língua Gestual.” E.D.E.E. n.º 28, p. 53

A aluna queria comunicar com os pares, mas estes não a percebiam, causando assim uma interação mais reduzida.

“Ela estava muito bem integrada. Ela ao nível desse aspeto estava muito bem, porque ela era uma miúda muito expansiva. Tinha sempre o problema inicialmente, como ela tinha aquela dificuldade motora, a parte da Língua Gestual era ao fazer a Língua Gestual era um bocado imprecisa e pouco rigorosa, mas ela conseguia sempre comunicar, porque recorria à mímica, era muito expressiva e portanto, ela estava muito bem. Os colegas, às vezes, só se cansavam dela, porque como ela queria sempre comunicar, era muito exuberante. Às vezes tornava-se cansativa, até com os adultos. Exigia muita atenção. Mas de resto, estava perfeitamente integrada.” E.D.E.E. n.º 29, p. 42

A atenção não está na inclusão, mas no esforço de se querer ser incluída, fazer parte. O aluno mesmo com barreiras de comunicação consegue fazê-lo.

Quando a criança está integrada na turma, surge uma ajuda espontânea, observe-se:

“Sim, sim. Os colegas dela são muito amigos dela. Costumam levar-lhe o cartão para o almoço, costuma ajudá-la nas escadas.” E.D.E.E. n.º 11, p. 59

A espontaneidade surge com naturalidade, não é pedida pelos docentes. As dificuldades de mobilidade levam a que haja uma ajuda quer a descer escadas quer a poupar à aluna mais uma deslocação.

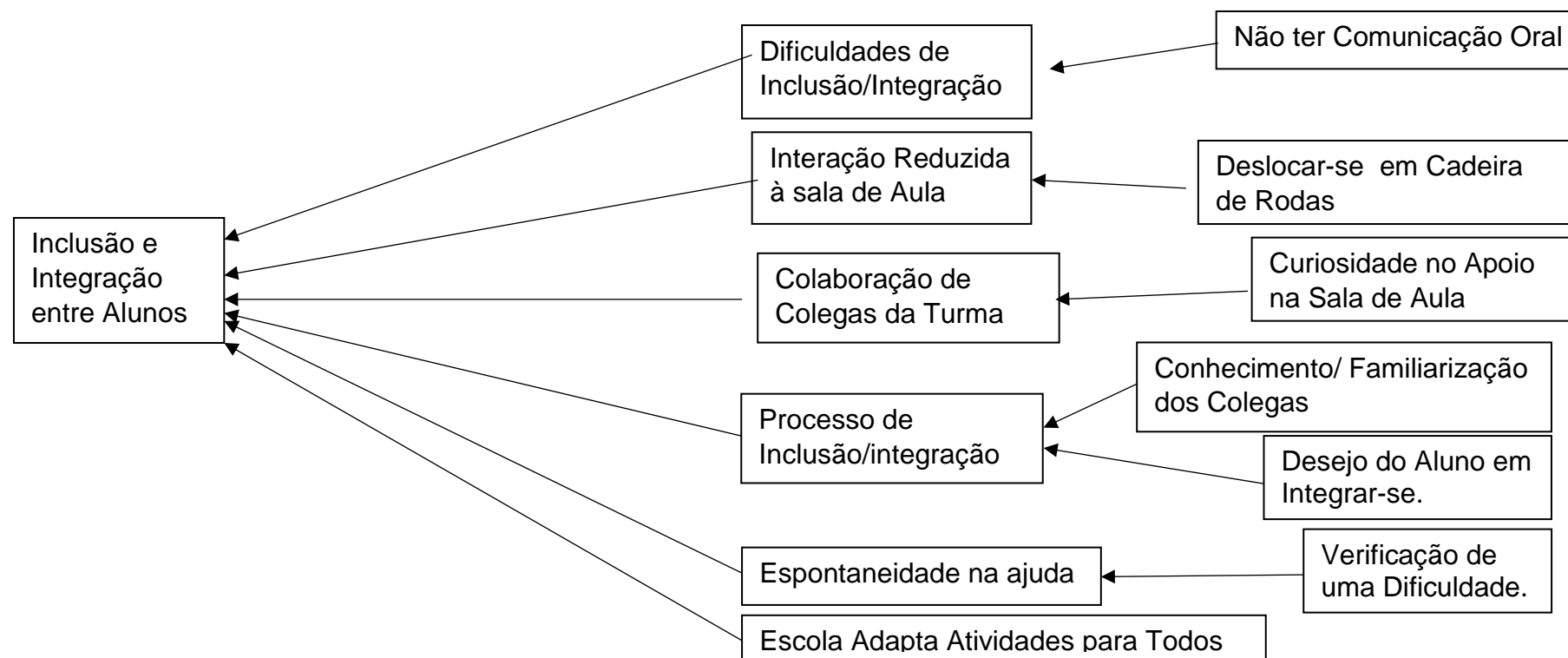
A figura 96 resume os poucos elementos que os docentes da Educação Especial observaram na integração do aluno com Paralisia Cerebral quer na turma quer na escola.

Dois aspetos estão presentes: o andar em cadeira de rodas dificulta a mobilidade fora da sala de aula e a participação em atividades de natureza motora bem como problemas de comunicação que não surge no diagrama diretamente.

Não é novidade que se assiste a dois movimentos, a integração, no caso uma deficiência auditiva que limita a comunicação com os colegas, mas sem iniciativa e o mesmo caso com esforço para o fazer como sabe. O segundo movimento de inclusão em que os alunos sem deficiência, conhecem as características dos colegas e espontaneamente ajudam e colaboram no trabalho dos docentes.

Em termos escolares não existem muitos exemplos de inclusão na escola, mas fica claro que na única afirmação que existe sobre área, cabe a esta arranjar atividades onde todos possam participar.

Figura 96
Inclusão e Integração entre Pares



4.10. Expectativas dos docentes em relação ao sucesso dos alunos que vão à turma

As entrevistas aqui citadas falam de alunos que vão à turma, embora se encontrem situações em que há referências à multideficiência.

4.10.1- Expectativas dos Docentes de Educação Especial com Alunos na Turma

As expectativas surgem num contexto de uma pergunta final aberta em que os entrevistados centram o discurso naquilo que é mais importante em relação aos alunos.

O que se apresenta seguir não é uma expectativa, mas sim uma preocupação:

“Depende dessa tecnologia. Ela cansa-se muito. A maneira como ela está a escrever agora vai ser muito difícil. Agora se houver uma tecnologia que permita que ela possa escrever sem se cansar tanto e tão rapidamente ou mais isso era o ideal, ou eu sei que há um cientista muito famoso que pinta com dois dedos” E.D.E.E. n.º 2, p. 72

A preocupação está em encontrar meios que permitam ultrapassar as limitações de motricidade fina e de expressão oral. A tecnologia é uma ajuda quando começam limitações.

Neste mesmo sentido as expectativas, apresentam preocupações sociais, e os obstáculos ao desenvolvimento social:

“Em relação à escola, eu acho que o aluno beneficiaria se a escola fizesse um esforço maior em obter essas informações e transmiti-las a quem de direito, não só a nós profissionais a nível pedagógico, mas também a ajuda aos pais para perceberem como se movimentar e utilizando os meios que ele realmente necessita para se desenvolver. E não o contrário que acaba por o limitar.” E.D.E.E. n.º 8, p. 79

A conjunção apresentada é uma questão social. O aluno tem potencialidades; a família não tem meios; a escola também não os tem; expectativas de desenvolvimento existem só se este tiver os devidos apoios e acompanhamento. O desenvolvimento destes alunos depende do investimento que as famílias e as instituições fizerem neles.

As expectativas dos docentes variam conforme a gravidade dos casos de Paralisia Cerebral:

“Nestes três casos, eu acho que têm tudo para vir a ter sucesso e poderem vingar na vida como qualquer outra pessoa. Acho que a coisa complica-se é em casos, sim, mais graves. Aí sim, tenho algumas dúvidas, tenho por outras escolas, mesmo a nossa, até que ponto estão preparadas, por exemplo os alunos das Unidades, que são os casos mais severos de paralisia.” E.D.E.E. n.º 10, p. 60

A frase é extensa e na parte que não está apresentada, esta indica a mesma ideia, que os alunos com multideficiência não possuem apoios suficientes para que se espere ter grandes expectativas. Esta pequena introdução serve para indicar que neste contexto as expectativas serão tanto maiores quanto menor for a gravidade da Paralisia Cerebral, isto num contexto

de escassez de apoios e recursos ao dispor de crianças, famílias e instituições para lidar com qualquer deficiência.

As expectativas dos docentes variam em função da capacidade e grau de deficiência que cada aluno com Paralisia Cerebral tem. Observe-se a ligação entre a citação anterior e a que se segue:

“O “Ricardo”, o mais velho, tem com ele todo o material necessário, e transporta com ele o seu computador, põe as suas coisas. Esse aluno optou por ir para uma escola Secundária. Portanto já contactei com a escola aqui do lado para ele ir para o próximo ano. Foi esse o futuro que ele escolheu. O outro menino, nós estamos a pensar ele irá para a Associação de Paralisia Cerebral para os Sete Ofícios. Ele já foi lá apresentar-se. Eles disseram que ele ainda era muito imaturo, que devia esperar mais algum tempo. Portanto ele está no 8º ano, por isso vamos esperar mais algum tempo, que ele faça o 9º ano para depois o integrarmos lá num curso profissional.” E.D.E.E. n.º 12, p. 98

Há muitas maneiras de falar na questão cognitiva e profundidade da deficiência. Os casos apresentados, numa continuidade de apresentação dos dados, mostram que nesta afirmação estão dois alunos: um bem equipado, com recursos sem comprometimento intelectual que vai prosseguir no ensino secundário e outro com capacidade intelectual mais limitada, que aprende mais devagar que ficará com a escolaridade obrigatória e seguirá para o ensino profissional. A capacidade intelectual e de aprendizagem é um elemento que conta nas expectativas dos docentes, sendo que quanto maior for a capacidade, maior a expectativa.

“Eu penso, e em alguns casos, eles conseguem chegar aonde os outros chegam. Portanto, se tiverem um comprometimento cognitivo, torna-se complicado. Se for mais lesada a parte motora, com bastante trabalho a professora da Educação Especial, em parceria com os professores de turma, ou só com o professor de turma, conseguem chegar, conseguem fazer o que os outros fazem. Agora necessitam de muitas condições físicas e humanas, quer dentro da escola quer na sociedade.”
E.D.E.E. n.º 19, p. 66

As expectativas dependem também do movimento de integração, por parte do aluno:

“Um elemento facilitador, nós não queremos. Não estamos aqui para lhes facilitar a vida. Temos que lhes exigir a eles como exigimos aos outros. Portanto a paralisia cerebral, na vida, não será um elemento facilitador, antes pelo contrário, será um elemento que lhes vai dificultar um bocadinho o chegar ao mesmo nível que os outros ditos normais, sem problemas. Portanto serão alunos que se terão de esforçar mais, trabalhar muito mais, que a escola tem que estar mais atenta a ver as necessidades reais que eles têm.” E.D.E.E. n.º 26, p. 74

A pergunta que se coloca é o que é significa ter Paralisia Cerebral? A resposta dada pelo docente é que a escola não tem que facilitar a vida aos alunos, porque fora da escola não terão facilidades. Assim, as expectativas de sucesso dependem do esforço destes para se aproximarem dos restantes alunos. A vida não é um lugar de facilidades e pode ser cruel para quem é portador de qualquer deficiência.

A afirmação anterior vem revelar que uma parte do esforço da inclusão passa pela integração e à equação escola,

sociedade, família juntou-se o aluno. A citação que se segue mostra o exemplo pela negativa:

“É assim, eu acompanhei a aluna mais velha, eu uma vez perguntei-lhe, porque ela faltava muito. Era pouco assídua porque não se queria levantar. Os pais, às vezes, diziam que não a conseguiam levantar. Ela já tem 16 anos, e ela própria batia aos pais, por isso é que eu dizia que os pais estavam um bocadinho cansados. Eu dizia-lhe:” tens um bom espaço, tens-me a mim”, tinha um outro trabalho com outro professor de Ensino Especial, um outro projeto de pintura, porque ela gostava muito de manipular coisas. “Porque é que tu não vens à escola?” Ela recusava as aulas. Ela sabia que as aulas eram muito tempo dentro da sala de aula sozinha. Ela só podia ouvir. Não podia falar. Queria ser sempre a atenção. E ela um dia disse-me:” eu preferia estar na sala com outros colegas deficientes”. E.D.E.E. n.º 34, p. 70

A aluna não se quer integrar, por um aspeto cultural que é referido na parte da citação não incluída. Esta é surda e os surdos não se consideram deficientes. Mas aqui não é o caso. A jovem em questão tem Paralisia Cerebral e assume apenas o carácter auditivo não o motor. É um caso de não aceitação da deficiência.

A questão da inclusão continua, nesta citação indica-se que as limitações não são impeditivas de ter uma profissão mas há um mas...:

“Não tem que ser uma profissão. Têm que ser profissões adequadas ao perfil deles. Isso já se sabe que não tem que ser ali uma profissão adequada. Agora, eu acho que já se podia ter ido mais além naquilo que elas, um dia, possam vir a desempenhar.” E.D.E.E. n.º 26, p. 74

Há limitações que impedem o exercício de certas profissões, mas noutros casos indica-se a necessidade de existirem soluções institucionais. O que se está a afirmar é que o trabalho da escola tem de ser continuado a nível profissional.

As expectativas dependem de transmitir uma visão positiva a alunos e famílias:

“Principalmente, o que eu acho é que estas crianças irão ser mais felizes se as expectativas dos próprios docentes, de quem trabalha com ela, forem um bocadinho mais positivas e mais abertas. Porque, e voltando à experiência de há bocado, do meu aluno, foi um pouco a expectativa transmitida à mãe e à própria criança. Não parámos. Nós não parámos, porque se parámos, acho que eles precisam do nosso apoio. A criança com paralisia cerebral, precisa do nosso apoio, do adulto. Se nós não damos o apoio, a família, às vezes, desmotiva, não há recursos, não há dinheiro, neste momento eles não têm apoios, não há terapias. De modo que acho que tudo depende das expectativas da própria escola, das direções da escola, da coordenação das escolas. Porque às vezes com pouco se faz muito.” E.D.E.E. n.º 30, p. 72

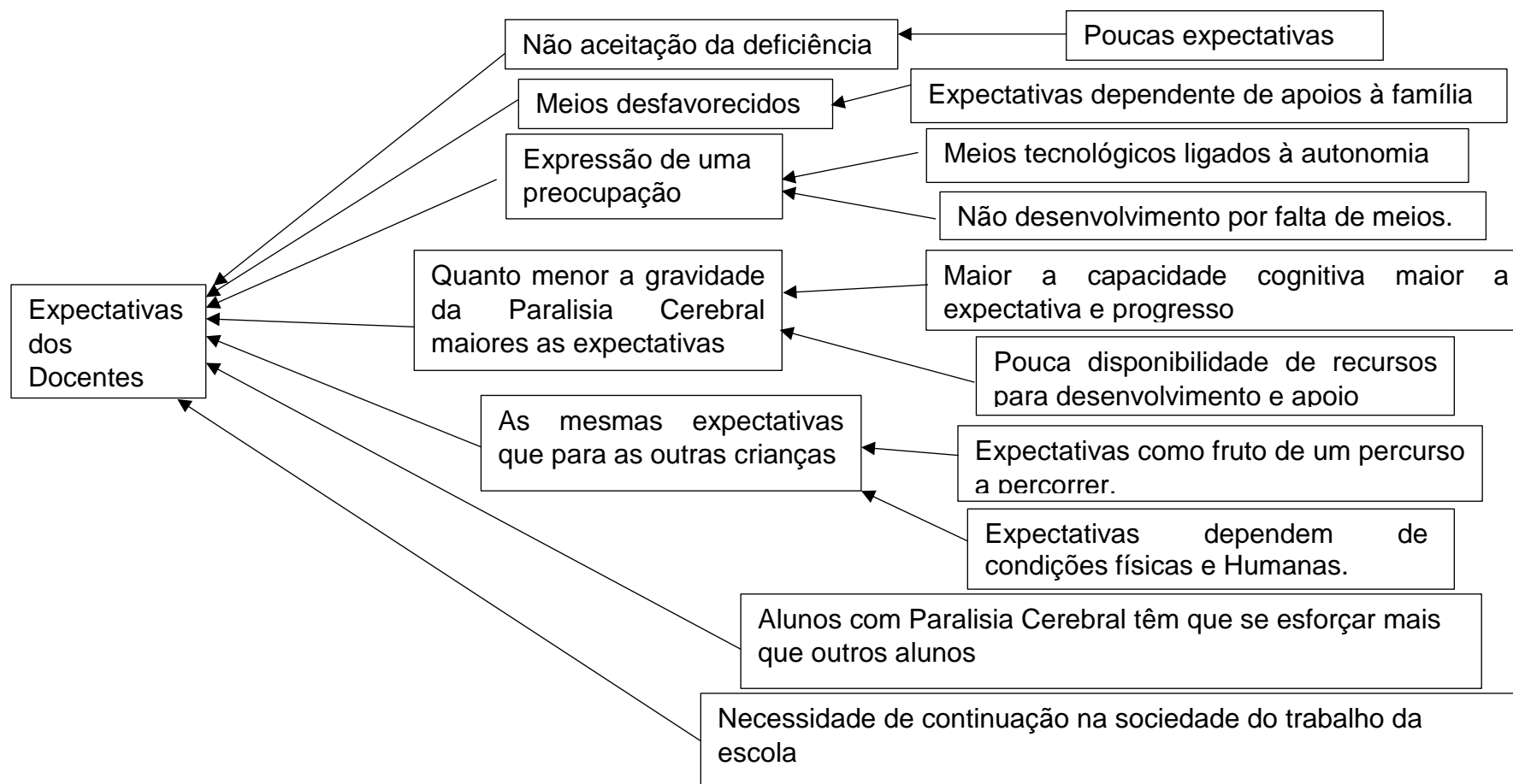
O contexto, apresentado é pesado. De um lado o peso social que a deficiência tem, por outro, famílias com poucos recursos e sem orientação. As expectativas dos alunos dependem do investimento e apoio que se der a estas famílias.

A figura 97 sintetiza os aspetos aqui tratados.

Há aqui um pentágono que se apresenta: a escola; o docente; a sociedade; a família; e o aluno com Paralisia Cerebral. A escola com os seus recursos, que podem ser a

Figura 97

Expectativas dos Docentes da Educação Especial Com Alunos que Acompanham a Turma



única fonte de desenvolvimento do aluno. O docente com a criação de perspetivas positivas nos alunos e famílias investindo na autonomia destas crianças e jovens. A sociedade porque a escolaridade acaba e os futuros adultos estarão sozinhos, neste contexto exigente que nem sempre lida bem com a deficiência. A família que é fonte de apoio, as expectativas dos alunos passa por esta. E os alunos, porque inclusão e integração são dois movimentos que necessariamente têm que se encontrar. Aqui impõe-se uma reflexão sobre a deficiência, o que parece fácil para um cidadão sem limitações aparentes, para um aluno com Paralisia Cerebral leva anos de investimento que começa com o esforço próprio, e as suas expectativas de sucesso aumentam sempre que há um esforço para este se integrar na sociedade. Sem este esforço não há inclusão.

4.11 Comparação da Paralisia Cerebral com Outras Deficiências.

A questão das Necessidades Educativas Especiais apoiadas pelos Docentes de Educação Especial, já foi enunciada anteriormente, no entanto a abordagem pretendia apenas ilustrar o trabalho destes professores. Neste ponto impõe-se comparar a Paralisia Cerebral com outras NEE, de forma a perceber se esta para estes profissionais apresenta alguma especificidade em termos de trabalho.

A primeira afirmação indica a variedade de NEES com que este docente trabalha:

“Ah, é uma problemática vasta desde as Dislexias a paralisia cerebral, como a “Maria”, tenho défice cognitivos, deficiência mental e também há problemas emocionais e de comportamento em conjunto com outros problemas. Normalmente esses casos estão ligados ao défice cognitivo”. E.D.E.E. n.º 2, p. 26

A variedade que é demonstrada vem acompanhada de uma comparação da Paralisia Cerebral com as outras deficiências. A distinção que se faz entre natureza cognitiva e não cognitiva.

O centro da atenção de um docente, não está na deficiência, mas sim nas características do aluno:

“Diferenças no sentido, em que há certas situações que têm que ser adaptadas. Não há diferenças na atenção, no respeito e na entrega de procura de chegar às necessidades deles. Aí não há diferenças. Mas as diferenças são os elementos de que ele necessita para obter o máximo de elementos, ou de situações que ele necessita que aconteçam para que ele possa evoluir”. E.D.E.E. n.º 8, p. 58

O docente em questão afirma que independentemente da natureza da NEE o seu dever é dar a atenção que estes necessitam e fazer as adaptações para os fazer evoluir.

Uma descrição dos alunos que um docente apoia é fonte de comparação:

“Vamos lá ver, tenho cinco alunos aqui na escola ao lado, três deles são Paralisia Cerebral, uma tem um atraso global do desenvolvimento e outro aluno tem distrofia muscular do tipo Xen. Depois na outra escola tenho sete alunos, dois perturbações da linguagem, tenho um problema emocional grave que interfere com as

aprendizagens, portanto essa aluna foi integrada no três. Tenho uma hiperatividade. Estão-me a faltar três. São três alunos com défice cognitivo, portanto dificuldades de aprendizagem.” E.D.E.E. n.º 10, p. 22

Novamente está saliente a distinção entre problemas cognitivos e não cognitivos. A grande ideia apresentada é que a Paralisia Cerebral pode acarretar problemas a nível da cognição e que em termos de deficiências há outras NEE que são de natureza muscular ou de expressão motora.

Um dos dados nas entrevistas é que é possível encontrar défices cognitivos graves na Paralisia Cerebral e faz-se esta comparação entre as duas deficiências:

“Vamos ver, a Paralisia Cerebral, desde logo à partida, implica problemas de locomoção. Esses são fatais, não é, podem ter outros associados, mas de locomoção, mobilidade, motricidade global ou fina, normalmente existem. Se tem problemas de défice cognitivo associados, torna tudo mais difícil. É diferente trabalhar com um aluno que tem só défice cognitivo e não tem problemas ao nível da motricidade global. Ele pode não ter ou ter poucos ao nível da motricidade fina, treinam-se”. E.D.E.E. n.º 23, p. 60

Em termos de intervenção da docente, a situação é mais difícil porque motricidade precede a cognição enquanto quando se trata apenas uma deficiência cognitiva basta intervir neste sentido.

Mas o que caracteriza a Paralisa Cerebral? No caso desta aluna é:

“Falando agora da “Maria” as suas maiores dificuldades são na Matemática, todas as disciplinas que exigem maior atividade motora, ela fica um bocado limitada nesse

aspeto. Na Matemática porque se exige que se escrevam formas, que se utilizem os símbolos matemáticos, e o Word ainda não é assim muito versátil nesse aspeto, Educação Física, Educação Visual naturalmente porque existe também, nas outras disciplinas penso que já não é tanto a limitação já não é tanto. Se houver limitações será pelo facto de ela não poder, por exemplo, acompanhar na escrita com rapidez os seus colegas”. E.D.E.E. n.º 2, p. 28

Há um problema motor que dificulta a realização de exercícios escritos, é mais lenta a realizá-los. Estes são importantes na aprendizagem. Há disciplinas que exigem mais motricidade fina e capacidade motora em geral, como Educação Visual e Educação Física.

Mesmo no caso de Paralisias Cerebrais mais graves a inteligência é uma das vantagens apresentadas:

“É gratificante, no sentido que são alunos com algumas capacidades cognitivas, em que as suas dificuldades motoras os incapacitam de alguma atividade e participação”. E.D.E.E. n.º 18, p. 30

O aspeto motor limita mais uma vez a participação e nas atividades. As indicações que a entrevista apresenta referem a existência de problemas cognitivos.

A posse de capacidades cognitivas só por si não basta para que os alunos se desenvolvam:

“Talvez dos alunos que tive com Paralisia Cerebral, pudesse selecionar dois. Um desses alunos é um aluno com bastantes capacidades cognitivas, no entanto necessitava de algumas adaptações curriculares, de condições especiais de avaliação, mas um aluno muito empenhado e um aluno que sempre tem conseguido fazer

o percurso escolar quase próximo da idade que ele tem.”

E.D.E.E. n.º 19, p. 26

A questão não cognitiva expressa-se pela necessidade de adaptações curriculares, que permitiram concluir escolaridade obrigatória e seguir uma via profissional.

A parte motora está sempre presente, sendo que nos casos menos graves o exemplo apresentado é:

“Neste caso, ela como não precisa, ela utiliza bem o computador sem, sem outro tipo de apoio. (...) Em relação à “Mafalda”, ela apesar de ter o problema nas pernas, ela consegue subir e descer escadas.” E.D.E.E. n.º 11, p. 51, 65.

Na generalidade das situações, um dos membros está mais afetado que outro, mas ambos apresentam potencialidades de desenvolvimento, estando parcialmente afetados. Em termos motores é usual, como na entrevista 12, os alunos andarem de cadeira de rodas e entrevista 28 de andarilho. Isto é afirmar que a mobilidade em termos de deslocação pode ser mediada por vários aparelhos que os ajudam na marcha.

A expressão motora surge de forma muito variada, observe-se:

“É uma aluna com hemiparésia.” E.D.E.E. n.º 11, p. 27

Isto quer dizer que afeta apenas um dos lados do corpo.

A próxima afirmação junta várias frases que surgem ao longo da entrevista e mostra que num aluno com Paralisia Cerebral podem conjugar-se outras deficiências:

“(..) tenho um menino com Multideficiência, que é o “António” que anda numa cadeira de rodas, Paralisia Cerebral,(..)tenha os elementos que necessita para desenvolver o seu trabalho, tais como: ampliar os testes, ou a utilização do computador com as imagens aumentadas; (...)Faixas que lhe ligassem os braços, porque ele tem espasmos musculares, que dificultam utilizar o rato ou a adaptação para utilizar o GRID.”

E.D.E.E. n.º 8 p. 26, 28 e 30

O aluno em questão não tem qualquer tipo de motricidade, além de ter Baixa Visão pelo que lhe é necessário aumentar os testes. A cognição não está comprometida.

A afirmação da cognição é reforçada noutra citação:

“As diferenças são essencialmente motoras. Por acaso são três situações em que todos têm autonomia. Portanto eles têm marcha autónoma. É mais a nível motor, mas sobretudo motricidade fina. Têm alguma dificuldade na motricidade larga, mas é maioritariamente motricidade fina. Em termos cognitivos, graças a Deus, não há assim grandes discrepâncias comparativamente a outro nível. Poderia ser o caso, mas não é.” E.D.E.E. n.º 10, p. 42

Não há uma novidade evidente no conteúdo da afirmação. O que se revela de novo é a presença de um preconceito e uma dificuldade em lidar com problemas cognitivos, na frase *“Em termos cognitivos, graças a Deus, não há assim grandes discrepâncias comparativamente a outro nível.”*. A mesma citação indica que as limitações cognitivas, quando surgem não são tão evidentes, em relação ao aluno normal.

A ideia de que não existem problemas cognitivos repete-se novamente, mas o que é que pode vir acompanhado com a Paralisia Cerebral? Observe-se:

“– Eu só estou com esses três alunos desde setembro. Agora de setembro para cá, portanto passou o 1º período, estamos em janeiro, não é, Há um pequenino de Jardim de Infância que, é assim, essencialmente na parte onde ele tem mais dificuldade é a nível motor e a nível comportamental. A nível cognitivo ele não tem problemas, quer dizer tem alguns a nível da atenção, concentração.”

E.D.E.E. n.º 10, p. 24

O nível motor não é novidade, o problema está a nível de comportamento, e de aceitação da deficiência pelo próprio aluno, tal pode ter incidência na aprendizagem.

A um problema motor pode estar associado uma limitação na comunicação:

“Era uma criança que tinha um CEI, estava matriculada no 1º ano de escolaridade. Estava numa cadeira de rodas. Não tinha comunicação oral.(...) Mais ou menos. Porque nós utilizávamos alguma sinalética, por exemplo do piscar de olhos, mexer as mãos, perguntar se ele compreendia ou não. Quando nós trabalhávamos aulas com dois ou três meninos, estive lá três meses, eu creio que ele compreendia. Mas eu, às vezes, tinha dificuldade em perceber, dada a questão da comunicação, se ele estava a compreender ou não.” E.D.E.E. n.º 14 p. 26, 32

Verifica-se que o aluno em questão acumula um problema motor com uma deficiência ligada à comunicação oral, a principal dificuldade do docente está na compreensão do aluno e que este conforme indica no parágrafo 35 *“é uma grande barreira para o ensino-aprendizagem.”*

A citação que se segue é ainda mais complexa a aluna tem problemas motores, défice cognitivo e é surda:

“Esta aluna que nós tivemos com paralisia cerebral, ela tinha compartimento motor. Ele usava um andarilho para se deslocar, mas tinha um compartimento intelectual

também. Tinha défice cognitivo. Ela estava inserida numa turma de ensino regular, ah, e também surda profunda.”
E.D.E.E. n.º 28 P. 27

A situação descrita é que tinha CEI - currículo funcional – por isso não fazia todas as disciplinas. Isto para afirmar que em evidência não estava o problema motor mas sim a cognição e a comunicação dado que era surda e não tinha linguagem oral.

Outra configuração apresentada é de um aluno que tem um problema motor, visual e auditivo:

“Vou então falar daquela que mais me marcou, e com quem eu mais aprendi. Que era uma criança surdocega. Eu tive 15 anos a trabalhar com surdocegos. E talvez aquele menino me marcou mais. Era além de surdocego ele tinha uma paralisia cerebral. Ele era um menino que eu apanhei, talvez com 4 anos. Apanhei-o com 4 anos, e ele andava em cadeira de rodas. Eu, na altura, estava a tirar a parte de Mestrado, com uma especialização qualquer na FMH. E lembro-me do professor dizer na aula que tínhamos imensos miúdos nas escolas em cadeiras de rodas. O que é que eu fiz? Aquilo remoeu-me, não é? Cheguei á minha escola e tirei-o da cadeira de rodas.”
E.D.E.E. n.º 31, p. 26

Além das deficiências que tinha, ao longo da entrevista, verifica-se que há uma admiração por este aluno, e o carácter cognitivo não comprometido, que se observa pela resposta que este deu ao investimento massivo da docente e família. A cognição não tem a ver a parte escolar, mas a capacidade de aprendizagem e resposta ao investimento.

As figuras 96 e 97 são apenas o início da comparação entre Paralisia Cerebral e outras NEEs apoiadas. Verifica-se

que a nível de outras deficiências os dados são poucos. A comparação entre dois campos de comparação revela duas classificações: cognitivos e não cognitivos. Estes dois aspetos não são raros. É a mesma entre aluno normal e diferente. Há um preconceito em relação a todo tipo de limitações cognitivas.

Em relação à Paralisia Cerebral, no que se refere ao aluno que frequenta a sala de aula, verifica-se que existe uma variedade de situações e configurações, mas que além do traço motor na generalidade a cognição é uma característica principal desta limitação.

Facto é que o preconceito cognitivo está presente mesmo na Paralisia Cerebral sendo que mesmo as limitações desta natureza são vistas como ligeiras.

Entre as entrevistas apenas uma entrevista, indica que a presença das duas limitações cognitiva e motora é algo de mais grave que apenas a presença de problema intelectual. Sem capacidade motora a capacidade intelectual não se desenvolve.

Este princípio torna-se basilar, na compreensão da Paralisia Cerebral, sem investimento, estímulo e desenvolvimento motor, mesmo os que não possuem comprometimento cognitivo, ficam com estas capacidades subdesenvolvidas e no caso de algumas entrevistas a perspetiva é não irem além da escolaridade obrigatória.

Figura 98

Características das Crianças Apoiadas com Paralisia Cerebral

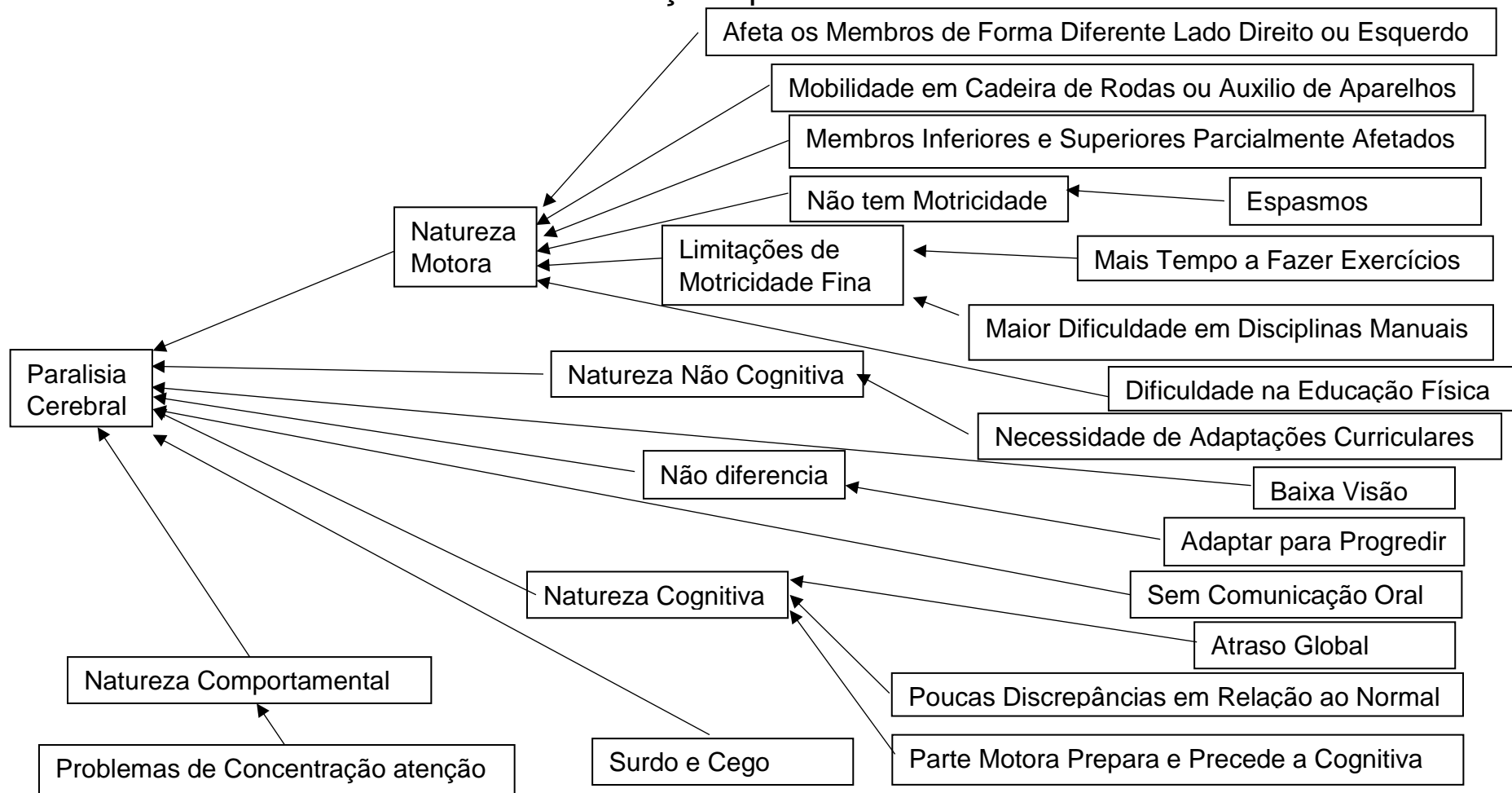
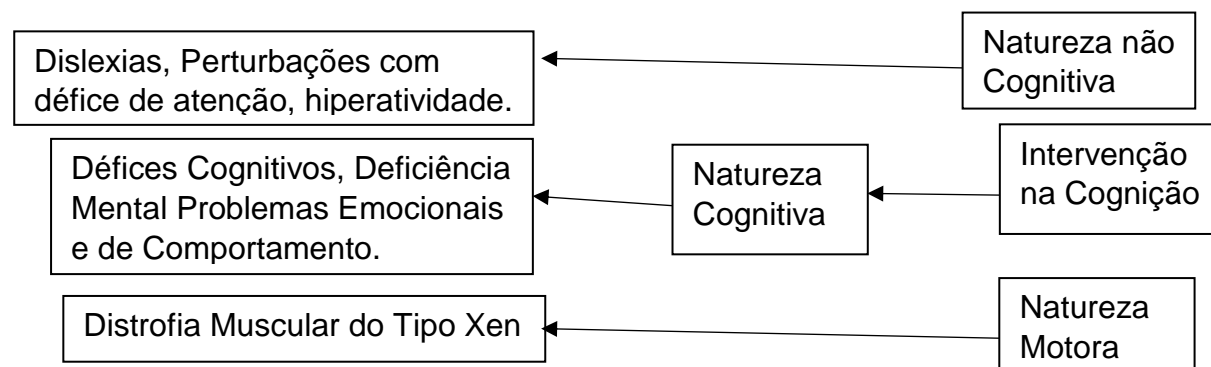


Figura 99
Características das Crianças Apoiadas Sem Paralisia Cerebral



O problema cognitivo não pode deixar de ser visto ou ignorado no âmbito de todas as entrevistas, como um problema associado à deficiência, mas um problema social e de políticas educativas.

O que se pode concluir é que há uma representação da Paralisia Cerebral ligada ao aspeto motor e à inteligência. Verifica-se que o aspeto motor toma múltiplas formas, em termos de limitações podem ter várias deficiências associadas, nomeadamente de comunicação. É preciso pensar em termos de Paralisias no sentido da CIF, em que a esta limitação pode estar representada em cada um e em todos os artigos da mesma.

4.12. Turma Reduzida

A questão das turmas reduzidas surge como um elemento de comparação, entre docentes da Educação Especial e Ensino Regular. O aluno com Paralisia Cerebral pode estar integrado na turma ou na Unidade, dependendo da gravidade da deficiência. Independentemente da situação, segundo os entrevistados, devem estar na turma junto dos seus colegas.

“Tudo isto é um trabalho que eu concordo que seja um trabalho difícil e mais moroso de se fazer. Por isso é que eu defendo, a legislação defende que uma turma destas devia, no mínimo deve ter 20, para mim, ainda devia ter menos de 20 alunos. Porque numa turma onde existe um aluno ou dois com paralisia cerebral, o trabalho de

retaguarda é muito superior ao trabalho que é necessário para um aluno com Dislexia, com outro tipo de problemática”. E.D.E.E. n.º 18, p. 70

Há uma compreensão do Docentes de Educação Especial em relação aos colegas do regular porque já foram docentes deste ramo e passaram por situações semelhantes. Esta observação mostra um conhecimento prático, quando há um aluno com Paralisia Cerebral na turma. O docente tem por trás todo um trabalho de Diferenciação Pedagógica difícil de realizar com uma turma com mais de 20 alunos. Havendo uma turma reduzida, o professor centra-se melhor nos alunos e consegue diversificar estratégias de modo a chegar melhor ao aluno.

O exemplo das dificuldades é mais vasto. No caso da próxima citação é de um aluno que tem dificuldades de comunicação:

“A comunicação nas turmas não é muito individualizada. É uma comunicação do professor para a turma, não do professor para cada aluno na sua individualidade. Portanto, o professor tem dificuldade, às vezes, em comunicar, especificamente com um aluno que apresente maiores dificuldades. Neste caso, a paralisia cerebral que cá temos, eu não trabalho com o aluno diretamente, não sei muito bem como é nas turmas, mas talvez os professores quando não percebem muito bem o que a criança diz, que tem problemas de articulação, não têm muito tempo para se dedicarem à compreensão desse discurso porque depois têm mais 20 e tal meninos aqui neste bairro que é caracterizado por dificuldades na aprendizagem. Os professores sentem-se um bocadinho sem tempo para individualizar e para responder às características de cada um”. E.D.E.E. n.º 32, p. 84

O contexto é complexo inclui alunos com dificuldade de aprendizagem e um aluno com dificuldades de comunicação. O problema não é novo, já foi referido noutras entrevistas, a dificuldade em individualizar o ensino e no caso mais complexo comunicar com quem tem limitações neste campo, necessitando o docente mais tempo, atenção e dedicação, sem, simultaneamente, descurar as necessidades de toda a turma.

Mas o problema é mais grave, o caso narrado é de uma turma reduzida:

“Vamos lá ver, em relação à escola, eu acho que as escolas que acolhem garotos com NEE deviam respeitar aquilo que está na lei, portanto não é a lei que está mal, é depois a prática educativa ao nível das diretivas da DREL é que não está correta. Não é correto que a sala do 1º ano tenha não sei quantos CEIs, e que metade da turma sejam casos complicados, apesar da turma ser reduzida, mas 10 são especiais. Isto não é normal. Ela devia ter só lá 2. Tinha o “Rafael” e tinha outro, e ponto final. Para ter tempo e disponibilidade para ela, professora titular de turma, trabalhar com ele”. E.D.E.E. n.º 5, p. 84

A redução da turma a 20 alunos não é suficiente. A turma é composta por alunos com Currículo Educativo Individual, casos especiais especificamente NEEs e o aluno da Unidade. A docente para dar a atenção que esta necessitava, só podia ter dois alunos com estas características, mas tem mais de metade na turma com alunos que precisam de uma atenção especial.

Narrativamente os Docentes de Educação Especial indicam a sua importância no contexto da sala de aula e de apoio não só ao aluno mas ao colega do Ensino Regular:

“Os alunos necessitam essencialmente de um professor de educação especial que tenha tempo para estar com o aluno dentro ou fora da sala de aula para lhe dar o apoio necessário. No entanto, assistimos a professores de educação especial com 20 alunos o que dá em média 45 minutos semanais com o aluno. Depois temos os professores da turma com 26 a 30 alunos numa sala”.

E.D.E.E. n.º 24, p. 42

O problema não apenas é do Docente do Ensino Regular. O problema das turmas grandes, também existe na Educação Especial

A questão da turma reduzida ultrapassa a questão da pedagogia, para entrar numa questão ou dimensão das acessibilidades:

“Outra dificuldade que poderei considerar, são as turmas com elevado número de alunos, turmas com elevado número de mobiliário que um aluno, uma turma, mesmo que tenha 20, se tiver lá mobiliário para 28, cria algumas dificuldades, não é. Mas isso é ultrapassado”. E.D.E.E. n.º 18, p. 36

“As turmas muito grandes, as salas muito pequenas. Salas tão cheias de alunos que não dá sequer como levantar para movimentar uma cadeira de rodas, Pronto, voltamos à tipologia das escolas, que é a mesma de sempre. Nada se alterou. Altera-se sim a filosofia. Altera-se a pedagogia. Invocam-se outros métodos e outros princípios e, por muita vontade que haja, muitas vezes choca na parede, choca na porta, choca nas cadeiras, choca na casa de banho, choca nas escadas, choca nos acessos aos recreios, no acesso ao ginásio na não existência de materiais adaptados. Portanto choca nisto tudo. E isso

mudou demasiado pouco para as necessidades existentes”. E.D.E.E. n.º 23, p. 58

O excesso de alunos numa turma é uma forma de obstáculo ou barreira, o exemplo é simples, muitos alunos numa sala de aula levam a que o mobiliário se multiplique e o aluno com Paralisia Cerebral tenha dificuldade em se movimentar.

Os Docentes de Educação Especial, não deram muito ênfase a este tema. Neste campo, a sua preocupação num problema comum a toda a docência, é o excesso de alunos quer na turma quer no apoio para fazer um ensino com qualidade. Que conclusão se pode tirar? A frase que se segue resume a ideia principal:

“Depois, acho que deve haver turmas reduzidas, porque só havendo turmas reduzidas consegue-se um maior trabalho de inclusão, pronto.” E.D.E.E. n.º 3, p. 75

O tema não é visto como algo conceptual, ou abstrato. É antes visto como uma expressão de uma necessidade, um problema que não conseguem resolver. Na dimensão das turmas e sua composição não têm

4.13– Estratégias do Docente de Educação Especial no Trabalho com Alunos com Paralisia Cerebral na Unidade de Multideficiência

Alguns dos entrevistados estavam colocados em Unidades de Multideficiência. Nestas Unidades encontravam-se alunos com défices cognitivos graves que os levavam a uma

dependência total do docente de Educação Especial. Para além destes casos havias também aqueles que tinham Paralisia Cerebral mais profunda, bem como aqueles que tinham Paralisia Cerebral e usavam a Unidade como suporte para a sua higiene, alimentação e auxílio para estudar.

O quadro 32, é composto por quatro colunas: a primeira atribui um número aos casos, estando presentes apenas aqueles que apresentam informação suficiente; uma segunda coluna corresponde às características dos alunos; a terceira é a relação com a turma, coloca-se a questão da capacidade dos alunos em acompanhar uma sala de aula; por último as entrevistas e os parágrafos onde a informação se pode encontrar.

Ao longo da tese tem-se observado um padrão de todos os docentes, independentemente do grupo de recrutamento a que pertencem, a necessidade de conhecer o aluno com Paralisia Cerebral com as suas limitações e potencialidades, tentar envolver as famílias no projeto educativo dos seus filhos para estabelecer estratégias e modos de trabalhar e adaptar meios que melhor se adaptem a cada caso em concreto. A pergunta, o problema e a resposta não se colocam em termos abstratos, mas sim em termos concretos. Numa Unidade de Multideficiência pode ser por exemplo, o caso do aluno que não

fala. Como é que se pode desenvolver a linguagem oral ou encontrar meios que permitam a comunicação?

Ao longo das entrevistas verifica-se a presença de uma dificuldade em lidar com limitações cognitivas ou num termo mais pesado, com a deficiência mental.

A cognição é um dos centros da atenção dos docentes, direta ou indiretamente. Encontram-se alunos “normais” apenas com deficiência física ou motora, como no caso 1 e 6. No caso 1 a Unidade é apenas um local de prestação de cuidados, o aluno depende de terceiros para se vestir, alimentar, higiene e deslocação, no caso 6 investiu-se na aluna e esta mostrou ter capacidades para não necessitar da Unidade.

A aluna vai apenas a algumas aulas. A entrevista 10 revela outra realidade, a cognição associada à linguagem. O caso 2 trata dum aluno que não tem linguagem oral, mostra que tem mais capacidades cognitivas do que as que se podem observar. Ao longo das entrevistas este facto é importante, o aluno desenvolver-se-á mais quanto mais possuir meios ou forma de comunicar. No caso 12 há informação que há comprometimento cognitivo, mas que não é significativo. O dado que surge nesta contribuição é revelar o verdadeiro papel da Unidade, pela gravidade da deficiência e saúde, apoiar alunos com múltiplas deficiências e fragilidade de saúde pode não ter a ver com comprometimento intelectual.

Quadro 32
Caracterização do Aluno com Paralisia Cerebral
na Unidade de Multideficiência

Caso	Caracterização	Relação com Turma	Entrevista
1	Limitações a nível motor, não tem problemas cognitivos	Frequenta normalmente a turma	E1 P. 31
2	Em termos motores é completamente dependente do adulto, limitações a nível cognitivo, problemas graves de comunicação, tem capacidade de compreensão, faz sons a indicar sim e não, adquiriu alguns conceitos, mostra capacidade de comunicar através de computador.	Frequenta a sala de aula com adaptação de conteúdos.	E3 P. 27, 31
3	Acentuado comprometimento motor, tem problemas visuais, nesta altura, faz alguns trabalhos com o switch, faz alguns jogos simples de cálculo. E consegue fazer sozinho. A nível cognitivo, eu acho que o aluno compreende, portanto ele tem compreensão de conceitos.	Frequenta algumas aulas.	E4 P.21, 43
4	Anda de cadeira de rodas elétrica, treino da motricidade fina. A nível cognitivo é uma aluna que consegue satisfatoriamente ao que lhe é pedido. Crises implica regressão.	Frequenta algumas aulas, passa mais tempo na unidade.	E6 P. 34, 34, 38, 82
5	Totalmente dependente na alimentação e higiene, problemas de comunicação, utiliza o GRID, com o tempo adquiriu alguma capacidade oral.	Sem informação	E7 P. 32

Continuação

Quadro 32

Caracterização do Aluno com Paralisia Cerebral na Unidade de Multideficiência

Caso	Caracterização	Relação com Turma	Entrevista
6	Aluna com potencialidades passou apenas o 1º Ano na Unidade	Com adaptações e apoios frequenta a turma	E7 P.32
7	Completamente dependente do adulto. só se alimenta se nós lhe dermos comida; solícita uma vocalização que tem regressões, portanto é difícil percebê-lo, apesar de recorrer ao caderno de comunicação	Sem Informação	E. 9 P. 34
8	Problemas físicos, portanto as limitações são físicas, e não tem défice cognitivo contemplado. está a ler muito bem, escreve no computador, faz as suas aprendizagens.	Pela leitura está a tentar fazer os exames do 4º Ano o que se interpreta que frequentará algumas aulas.	E. 9 P. 34
9	Capacidades comunicativas e a nível de compreensão, a nível de autonomia, de mobilidade, desloca-se em cadeira de rodas elétrica, dificuldades na comunicação oral.	Frequenta a sala de aula.	E. 13 P. 26, 28
10	Comunica connosco só com gestos, e muito com a cabeça, porque a gente sabe o que ele quer, a nível cognitivo, ele dá mais respostas que os outros.	Participa em atividades da turma.	E. 15 P. 34, 80, 88

Continuação

Quadro 32

Caracterização do Aluno com Paralisia Cerebral na Unidade de Multideficiência

Caso	Caracterização	Relação com Turma	Entrevista
11	Não tem muita autonomia. Ela é espástica, atetosa espástica. Consegue segurar, mas tem espasmos. Ao movimentar-se na cadeira é em percursos muito limitados, muito curtos.	Sem informação, descrição e gravidade da situação, indicam que não vai à turma.	E. 16 P. 50
12	Problema motor, é cega, e de acordo com atestado médico de incapacidade, tem 100% de incapacidade. No entanto, em termos de comunicação/linguagem não há grande compromisso. Está na Unidade devido à gravidade da deficiência e da saúde.	Vai à turma	E. 20 P. 26, 42
13	Dois alunos: Um é mais autónomo que outro, um dos alunos o que mexe é uma mão, com alguma dificuldade, mas fala e tem uma ótima memória, estão muito abertos a querer saber, e notam-se evoluções significativas	Vão à turma	E. 22 P. 36
14	Não controlava os movimentos. Tinha os movimentos descontrolados, comunicação gesticulação dos olhos, pestanejava com várias formas diferentes	Sem informação	E. 25 P. 22
15	Não tem autonomia nenhuma. Tem um défice auditivo e visual muito acentuado... sofre com problemas de saúde	Atividades na Unidade	E. 33 P. 40, 44

Num terceiro nível abaixo deste, existe cognição mas mais limitada. Os casos 3, 4 e 13 indicam que apesar de existir comprometimento intelectual, os alunos esforçam-se e mostram progressos. No caso 3, apesar da limitação de comunicação, o aluno mostra que consegue compreender conceitos. No caso 4 há a capacidade de resposta ao que é pedido e no caso 13 mostra-se que existem potencialidades como boa memória e uma atitude de interesse que contribui para os progressos. A um nível mais baixo, mas com capacidade cognitiva, o caso 8 é muito semelhante ao caso 1, contudo apresenta uma dificuldade de aprendizagem. O problema é principalmente motor

Num quarto nível, referem-se aos casos 5, 7, 11, 14 e 15. Não se pode falar em cognição mas em deficiência tão grave, que a preocupação não está situada a esse nível mas nos aspetos que a precedem como a comunicação.

O que se observa é que a Paralisia Cerebral na Unidade, tal como nos casos fora desta, pode acumular várias deficiências, mas aqui evidenciam-se pela gravidade ao ponto de quase se confundirem com os restantes casos. Os docentes que apoiam estes alunos, revelam que, exceto nos casos mais graves, encontram sinais de potencialidades a nível cognitivo.

Mas porque é que se apresentou a caracterização dos alunos com Paralisia Cerebral na Unidade de Multideficiência?

A resposta é que todas as estratégias dos docentes da Educação Especial estão relacionadas com as potencialidades, limitações e as famílias de onde estes alunos fazem parte. É a segunda parte dos elementos que definem as estratégias dos docentes que incluem além disso os meios que possuem para as colocar em prática.

A opção de partir do quadro 31, para as estratégias, significa que, se vai partir para as soluções concretas para cada situação e para os diversos fatores. Em termos de estratégias, a preocupação está centrada na autonomia e bem-estar dos alunos.

O caso 15 é um exemplo extremo que além da gravidade das deficiências tem um quadro de dor extrema que tem de ser contabilizado nas estratégias a utilizar. Há outros casos, em que se pode acrescentar o caso 11, onde as preocupações ultrapassam a autonomia, o ensino, a cognição, para terem uma dimensão próxima dos cuidados que acontecem dentro de uma família.

As estratégias utilizadas pelos Docentes de Educação Especial são complexas num jogo de fatores que envolvem aspetos muito específicos que importa verificar entrevista a entrevista naquilo que é importante para estes professores.

A primeira observação é que uma estratégia, qualquer que esta seja, está na consequência mais evidente das limitações associadas. Observe-se:

“É uma criança que em termos motores é completamente dependente do adulto. A nível cognitivo, parece-me, porque lá está ele também tem graves problemas de comunicação, não consegue comunicar utilizando a fala, mas por outro lado, ele em termos de linguagem compreensiva, nós percebemos que ele sabe e percebe as coisas. Se eu disser levanta os braços, ele levanta os braços. Portanto tudo isto significa que ele entende ordens. E, com muito custo, ele tenta levantar, mas tenta, o que parece é que realmente há ali, uma coisa é a receção de informação que ele tem outra coisa é a parte motora exatamente comprometida, é ele conseguir realizar essa ordem quando implica a parte motora. Ele tem em termos de linguagem um “não” e um “sim”. O “não “ é “nã”, o sim é “é”. É com isso que nós trabalhamos e que comunicamos com ele, mas é algo que, agora a seu tempo, eu vou descobrindo o que é que há lá mais. Eu penso que ele adquiriu já alguns conceitos nomeadamente cores, penso que sim. Ele tem vocabulário, porque se eu lhe perguntar se é uma coisa ou outra ele mais ou menos consegue responder é com o sim e com o não. Agora o nosso grande desafio, penso que tinha sido trabalhado há mais tempo é utilizar o computador, a forma de aceder ao computador para ele poder comunicar.” E.D.E.E. nº 3, p. 27

O aluno em questão, tem problemas motores que o impedem de ser autónomo, tem também um comprometimento cognitivo. O que chama a atenção é a deficiência de comunicação, em que quer o docente quer o aluno procuram resolver à sua maneira. A estratégia de comunicação passa por aproveitar a pouca comunicação oral que tem e investir em meios de Comunicação Aumentativa e Alternativa para possibilitar a comunicação.

Ligada à comunicação estão as estratégias de integração. Facilmente se entende que há uma ligação entre

várias limitações e potencialidades que permite que os alunos consigam frequentar a sala de aula. A seguinte citação fala numa estratégia de integração na sala de aula:

“Portanto, as estratégias, se é que eu posso falar assim, dependem dos conteúdos que eu vou trabalhar. Por exemplo, estratégias, se falar em estratégias de sala de aula, ele é sempre colocado à frente, portanto para poder ver melhor as coisas, para poder também estar ao lado dos coleguinhas. Ali depende do que eu vou trabalhar na altura. Portanto todas as estratégias são imensas, mas têm a ver com aquilo que eu vou trabalhar na altura com ele.” E.D.E.E. Nº 3, p. 31

A afirmação que precede é que qualquer estratégia, qualquer que seja, é parte de um todo complexo, com ligação a vários espaços com um objetivo em comum que é o seu centro. O centro é a integração/inclusão do aluno na sala de aula e a estratégia é construída pelos docentes do Especial e Regular. A estratégia acontece em dois espaços diferentes e distintos: na sala de aula e na Unidade. Na Unidade trabalham-se os conteúdos que são dados na sala de aula. Na sala de aula existe a preocupação de colocar o aluno à frente para ouvir e ver com maior facilidade o que está a ser ensinado e ao lado de um colega para estar integrado na classe.

A preocupação em tornar o aluno autónomo é um aspeto que os docentes apresentam:

“Apesar da problemática dele, ele acaba por, se nós perguntarmos se quer ir ao recreio ou se quer ficar na sala, ele responde. Se ele responde que sim ou que não, penso que é dado essa possibilidade de ser autónomo enquanto escolha. Eu penso que isso é muito importante. Outra coisa que eu não referencieei, relativamente à parte

motora que tem a ver com a motora e não tem, ele faz controlo de esfíncteres, claro que ele tem a dificuldade em dizer quando quer, mas é um miúdo que faz controlo.”

E.D.E.E N° 3, p. 37

A colaboração da família é algo de fundamental para os docentes da Educação Especial da Unidade, não é diferente da questão colocada nos docentes do Ensino Regular e colegas que trabalham com alunos que não estão na unidade. As duas citações que se seguem mostram um exemplo positivo:

“É uma família muito presente, muito estimuladora. Digo mesmo que é, não digo que é das poucas famílias, mas é uma família que realmente se ele está e se ele tem tanta, tanto conhecimento, porque nós percebemos que ele tem perceção de tantas coisas que o rodeiam, realmente isso deve-se à família. Não é só na escola que se tem trabalho.” E.D.E.E. N° 3 p. 59

A família conhece e estimula o aluno, facilmente nesta entrevista apercebe-se a razão da capacidade de cognitiva que o aluno demonstra possuir. Os sinais já surgiram noutras entrevistas, pais com recursos culturais elevados com capacidade compreender a deficiência, intervir e mobilizar recursos como é o exemplo:

“Sabem, sabem. A mãe já desde o princípio do ano, porque agora está com problemas de saúde, ando a pedir à mãe para trazer o computadorzinho dele, mas a mãe ainda não o trouxe. Mas eu sei que ele, em casa, trabalha, que tem computador.” E.D.E.E. N° 3 p. 63

Os sinais que os pais possuem recursos culturais são a capacidade de ter meios próprios saberem utilizar o computador e trabalhar com o aluno em casa.

A fragilidade de saúde, é algo que é frequente em alunos na Unidade de Multideficiência. No caso da Paralisia Cerebral com gravidade, há apenas um caso, com esta categoria, que surge na seguinte afirmação:

“Tivemos mais problemas com ele no último ano que se tornou extensivo à comunicação porque realmente ele estava a sofrer com problemas de saúde, e por inerência tinha muitas dores. E quando ele apresentava esse quadro realmente doloroso tornava-se terrivelmente difícil, digamos de lidar com ele” E.D.E.E. Nº 33, p. 44

Os dados para perceber este caso, não estão nas afirmações, mas nas informações que foram dadas posteriormente e que respeitam os preceitos éticos, da confidencialidade. No que se pode informar é um aluno que se alimenta por sonda e qualquer toque ou um simples carinho pode causar uma fratura óssea. Pela citação, qualquer movimento implica dor, a preocupação é com a saúde.

Num outro caso mais leve que este, revela a presença de problemas de saúde associados à Paralisia Cerebral. Observe-se:

“É uma criança dependente do adulto, a nível da higiene. A nível da alimentação, neste momento, nós estamos a fazer o treino de alimentação. É uma menina que tem períodos de crise convulsiva que ao longo destes anos elas têm-se alternado e têm tomado características completamente diferentes. A última foi no ano passado, foi a última crise que ela teve e foi uma crise muito forte, muito forte.” E.D.E.E. Nº. 6, p. 34

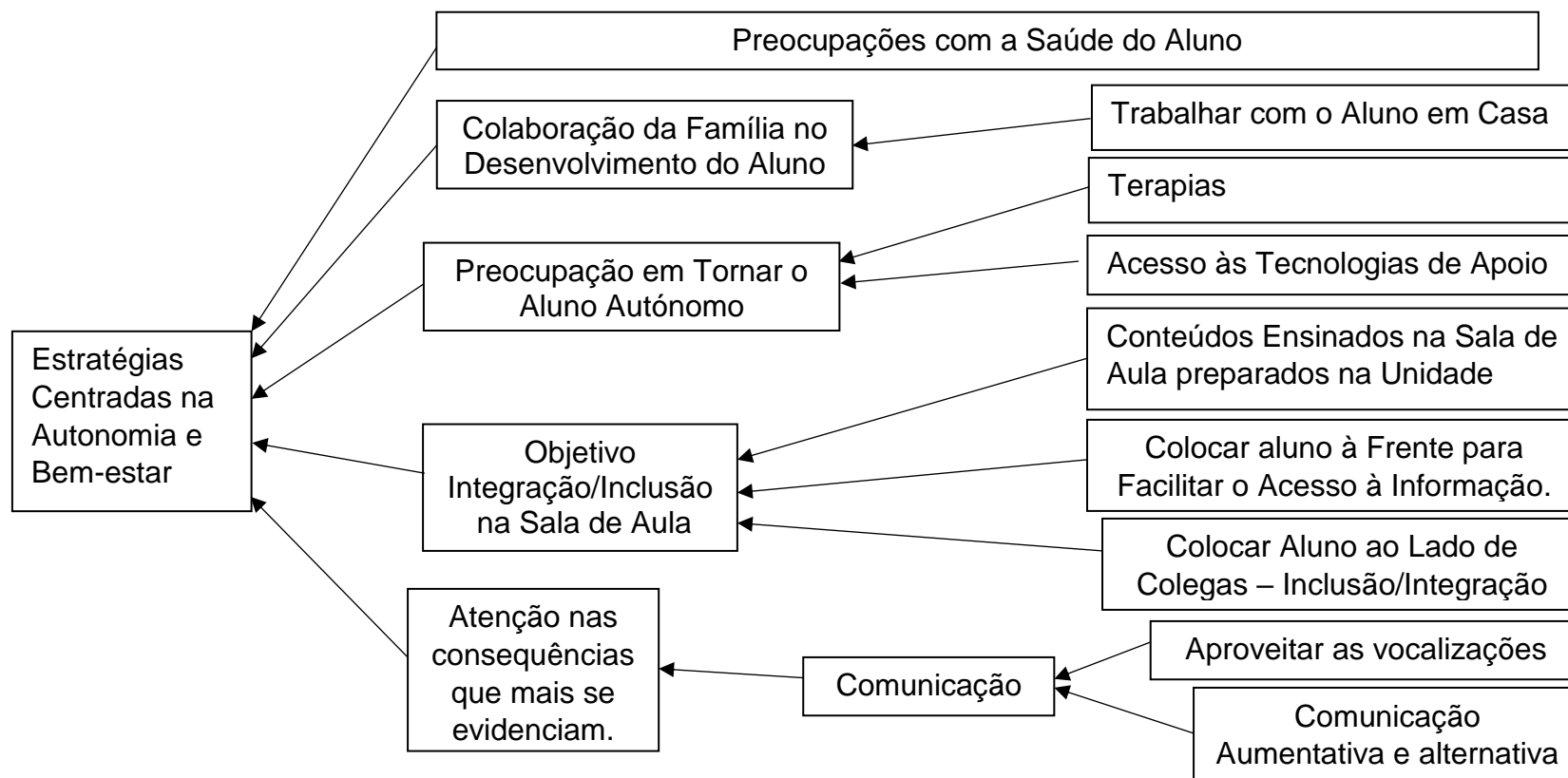
As convulsões são um aspeto que está presente na Paralisia Cerebral. Esta última citação revela que esta monitorização e

preocupação faz parte do trabalho dos Docentes da Educação Especial na Unidade.

A figura 100 apresenta o conceito central que está presente no trabalho dos Docentes de Educação Especial que exercem em Unidades de Multideficiência. O conceito central, foi denominado Estratégias Centradas na Autonomia e Bem-Estar. Em termos de alunos com Paralisia Cerebral e mesmo em relação a outras deficiências, são crianças, adolescentes e jovens que acumulam duas ou mais limitações, de tal forma graves que impedem que estes sejam autónomos. A este aspeto junta-se a fragilidade em termos de saúde. Ambos os fatores fazem parte do trabalho destes docentes e as suas estratégias mais que a aprendizagem de conteúdos escolares encontra-se na procura de os tornar o mais autónomos possível, sendo que a inclusão e a aprendizagem aumentam com esta conquista.

A figura em si não está completa, mas apresenta o conceito central que os participantes enunciam ao longo das entrevistas. A base inicial está nas entrevistas 3 e 33, sendo que os restantes elementos, por opção transformam-se em subsecções e em figuras completas com exceção da primeira que já foi amplamente falada ao longo do texto. De uma forma sintética referem-se seis categorias principais das estratégias:

Figura 100
Estratégias Centradas na Autonomia e Bem Estar



- A primeira, as Preocupações com a Saúde do Aluno. Sendo multideficientes, a fragilidade destes alunos é evidente, necessitando de uma assistência constante. Por isso alguns não vão à turma;
- A segunda, é a Colaboração da Família no Desenvolvimento do Aluno. Apesar de todas as suas limitações o seu desenvolvimento depende do estímulo que tiverem em casa e na escola;
- A terceira, senão a principal, é a Preocupação em Tornar o Aluno Autónomo. Mais que uma estratégia é um objetivo e preocupação dos docentes;
- A quarta é o Objetivo de Integração/Inclusão na Sala de Aula. Os dados indicam que estar integrado na sala de aula é um estímulo para o desenvolvimento do aluno assim como é sinal de alguma autonomia;
- A Atenção às Consequências que Mais se Evidenciam, indica que os docentes incidem o seu trabalho nas consequências mais salientes das deficiências e não na forma como estas estão classificadas;
- Vida pós-escolar

A ideia central desta figura desafia toda e qualquer teoria. Indica que os docentes orientam-se para a solução de problemas e situações concretas, conjugando as limitações, as

potencialidades, a família e os recursos que o Docente da Educação Especial tem ao seu dispor.

4.14. Problemas de Comunicação na Unidade de Multideficiência

Os problemas de comunicação, são das situações mais frequentes, com que os docentes da Educação Especial lidam diariamente na Unidade. A comunicação não pode ser vista como algo de isolado, mas apresenta relações com outras limitações.

No exemplo seguinte, além de aproveitar as potencialidades em termos de capacidade de produzir sons com significado está a desenvolver a capacidade a utilização de tecnologias de apoio:

“Ele tem o switch, já fez agora há pouco tempo, desde que está cá uma avaliação pelo CANTIC, e realmente percebeu-se que para além da mãozinha para clicar no switch, o joelho é algo que ele domina muito bem, e possivelmente será essa a forma mais viável que ele comece a utilizar como forma de comunicar, ou melhor, compreensão em termos de switch, para depois aceder ao computador.” E.D.E.E. Nº 3, p. 29

O que se evidencia nesta citação é que neste caso a estratégia de utilização do computador passa pelo desenvolvimento de competências a nível da motricidade fina.

O princípio que se evidenciou, anteriormente em que à utilização da tecnologia esta é precedida de alguma competência ou capacidade que permita a sua utilização, junta-

se um outro princípio que se encontra presente na seguinte afirmação:

“Ele tem fisioterapia duas vezes por semana, portanto não está mal. Depois a nível da terapia da fala, ele consegue articular alguns sons. O sim e o não até se compreende, portanto eu acho que se devia investir mais em terapia da fala. Depois aqui a nível da organização da escola que tipo de respostas é que se pode dar a este aluno para se preparar um dia, eu acho que até se devia investir mais em tecnologias de comunicação, talvez, talvez este aluno futuramente ir para a sala com um portátil. Há um programa, agora não me lembro, um software qualquer que funciona, o varrimento para ele é difícil. Há um programa qualquer que vocaliza as respostas que os alunos dão. Poderia ser muito útil para o aluno e até ajudar nas aulas.” E.D.E.E. Nº 4, p. 47

Em termos de comunicação, o aluno tem alguma capacidade de comunicação oral. O primeiro investimento está no desenvolvimento e avaliação desta capacidade através da terapia da fala; de seguida encontrar *software* e tecnologias da comunicação para que este possa se expressar. A resposta hierarquiza as soluções, primeiro a terapia da fala depois as soluções tecnológicas.

Em termos de afirmações sobre a comunicação oral há que tomar em conta as características das limitações de cada aluno. Uma regra geral foi expressa deste modo:

“E há outra coisa que é preciso insistir bastante nele que é trabalhar especialmente a fala. Porque já consegui com que ele diga algumas palavras. Desde o Ana, ele diz o meu nome que é Bela. Vai dizendo algumas palavras. Acho que é um miúdo que se insistir bastante e com a ajuda da terapia da fala, ele vai conseguindo dizer pelo menos as coisas mais básicas. Ele é tão preguiçoso, que não quer, tem preguiça de falar. Comunica connosco só

com gestos, e muito com a cabeça, porque a gente sabe o que ele quer”. E.D.E.E. n.º 15, p. 34

A terapia da fala é um processo lento. O principal obstáculo é o facto do aluno não querer colaborar com os docentes e terapeutas, dado que a solução tecnológica só por si não basta.

O contraste faz-se com outra afirmação em que a tecnologia é um elemento importante:

“Entretanto, ao final do ano, o agrupamento adquiriu o GRID para a comunicação. Ele também já tinha prática de utilização do GRID em casa com uma terapeuta que a mãe tinha particular e demos aqui continuidade a esse trabalho. (...) É um aluno que, neste momento, já está a fazer as suas vocalizações, e já consegue, de certa forma, através da oralidade fazer-se entender”. E.D.E.E n.º 7, p. 32

A utilização da tecnologia torna o processo mais rápido como se pode observar. Os dois casos narrados indicam que a tecnologia é uma variável que se coloca mas que pode ir além da oralidade. O *Grid*, pode mesmo sintetizar som se o aluno tiver capacidade de escrever ou escolher elementos.

A inclusão na turma passa pela comunicação. O princípio apresentado consiste na afirmação de que primeiro devem desenvolver-se capacidades naturais e depois ponderar a utilização de tecnologia, sendo que o que é importante é que se consiga comunicar.

O seguinte caso faz a ligação entre motricidade e comunicação:

“Ele é muito mau em termos motores, portanto é-te muito difícil que ele consiga imitar-te um gesto. Mas como ele é

bom, é muito razoável em termos cognitivos, tu fazes um jogo de associação, ou de emparelhamento ou de noções variadas, e ele consegue dar-te a resposta. Percebes que ele percebeu o conceito e interiorizou o conceito. Ele tem maior potencial cognitivo do que tem motor. Ele do ponto de vistas motor é muito limitado, e portanto tem dificuldades em manusear o que quer que seja, inclusivamente até imitar-te, percebes? Dizes vamos levantar as mãos e ele anda ali; agarra no meu dedo e ele anda aqui à volta e não consegue agarrar o dedo, percebes? Portanto ele faz sempre o varrimento por cabeça. Agora tem a cadeira elétrica que faz a punção pela cabeça, e consegue assim, às vezes, com o braço. Às vezes está cansado da cabeça, pede o braço. A gente já percebe que ele quer o braço. Ao nível do potencial, nós temos que explorar bem esse aspeto da compreensão. A linguagem compreensiva sobretudo e da linguagem gestual ou da forma como ele tem de aceder aos símbolos, porque ele tem potencial. A parte motora é mais complicada.” E.D.E.E. Nº 5, p. 34

Apercebe-se pela leitura que o aluno não tem comunicação oral, mas tem como área forte uma boa capacidade intelectual o que significa que tem capacidade de compreensão. Comunica através de linguagem gestual, e utiliza tabelas de comunicação. Como tem problemas motores utiliza o apontador.

A citação que se segue, mostra que a utilização de um instrumento como o GRID implica a posse de uma capacidade de vocalização clara ou alguma capacidade de motricidade fina:

“Bem, eu não vou falar de termos técnicos, mas vou falar numa forma muito clara. O “David” é completamente dependente do adulto. Portanto só se alimenta se nós lhe dermos comida; solicita, mas é uma vocalização que, enfim tem regressões, portanto é difícil percebê-lo, apesar

de recorrer ao caderno de comunicação, apesar de recorrer ao GRID, portanto aquilo que ele escreve não é fácil de perceber. Nós não conseguimos decifrar sempre. Às vezes ele soletra as letras para nós compreendermos as palavras nem sempre... portanto a estimulação.... O “David”, não sei”. E.D.E.E Nº 9, p. 34

O aluno tem alguma capacidade de comunicação oral embora esta não seja perceptível. Facilmente se percebe que a utilização do GRID é por voz. Como esta expressão não é perceptível o meio não é um instrumento tão fiável como se espera. A estratégia passa pelo investimento ou estimulação da capacidade oral.

No caso seguinte, em que a comunicação oral, pouco perceptível, a estratégia não passa por meios informáticos, apesar da escola os ter:

“Não é o caso do “Mário”. O “Mário” aqui, de facto é um aluno que conseguiu conquistar todos os professores, pelo nível de comunicação que ele estabelece com as pessoas. Apesar de ter aquela dificuldade ao nível da inteligibilidade da fala dele, essas pessoas, toda a gente fala mariaguês, como eu digo. É o “Mário” , mariaguês, toda a gente a linguagem específica dele. Já o entendem bem.” E.D.E.E Nº 13, p. 28

O aluno tem uma linguagem que não é imediatamente perceptível, mas tem alguma inteligibilidade, no sentido de familiarização e conhecimento com o aluno. Em termos de capacidades é um aluno que mostra ter uma capacidade cognitiva e autonomia em relação aos restantes alunos da Unidade.

O caso que se narra a seguir, fala de situações de não comunicação:

“Essa é a nossa dificuldade maior. É uma barreira, porque os computadores estão muito velhos. Nós pedimos sempre para a avaliação na colaboração do CANTIC do CRTIC, neste caso é o da Amadora. Os computadores estão muito velhos. Só um é que podemos utilizar para comunicar com símbolos. No caso desta menina é muito o SWITCH e muito, muito, muito a estimulação auditiva, muita discriminação auditiva, porque a parte tátil está completamente comprometida. O que podia ter acesso está completamente comprometida. É uma miúda que precisa de ajuda total para todas as atividades diárias.”

E.D.E.E. Nº 20, p. 32

O termo não comunicação, não quer dizer que o aluno não comunique nem que seja, como foi referido numa entrevista, por empatia, é uma situação em que os sentidos estão de tal forma comprometidos que nem as Tecnologias de Apoio são suficientes. A estratégia passa por estimular os sentidos que permitem a comunicação.

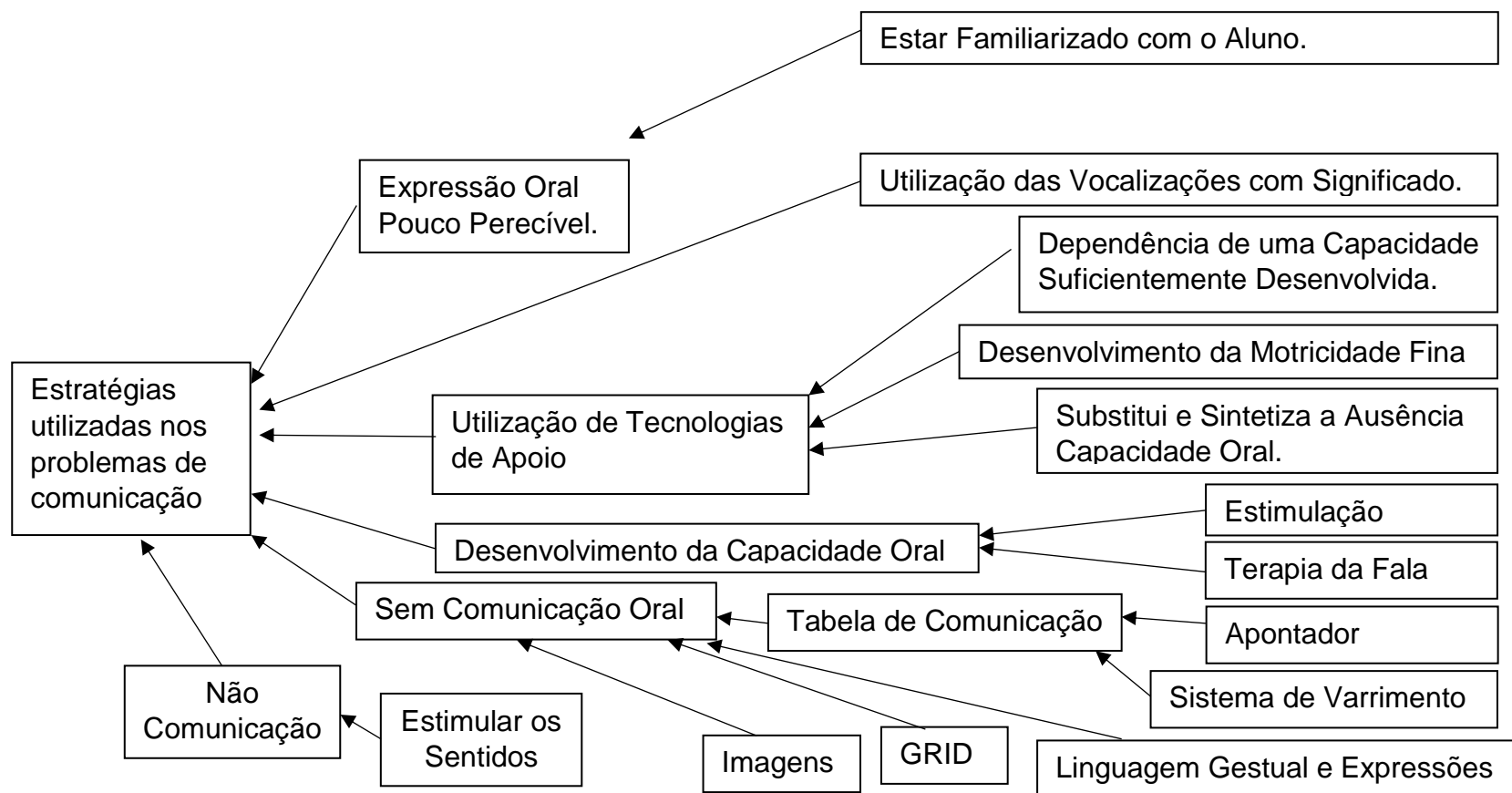
A seguinte forma de comunicação é mais básica:

“Comunicávamos verbalmente. Ele percebia, penso que ele percebia. Tinha que ser tudo em frases curtas e diretas. E tudo o que ele percebia, pensamos que ele percebia. Ele pestanejava.” E.D.E.E. Nº 25, p. 24

O aluno expressa-se por expressões faciais, no caso o piscar de olho. O que se verifica é que o aluno percebe o que é dito e responde a questões simples.

A figura 101 revela a variedade e profundidade das situações de alunos com Paralisia Cerebral na Unidade com problemas de comunicação.

Figura 101
Estratégias Utilizadas nos Problemas de Comunicação



Não é uma surpresa que sempre que há uma expressão oral, mesmo que seja por sons, os docentes investem no seu desenvolvimento, por ser a forma mais fácil de se integrarem na sala de aula, mas existem outras formas de comunicação nomeadamente utilizando símbolos, imagens e gestos que podem ser exploradas.

A expressão oral pode ser sintetizada nomeadamente pelo *GRID*, mas exige alguma forma de mobilidade utilizando o apontador ou uma mão. A tecnologia e seu uso estão alicerçados em competências mínimas motoras ou vocais.

A utilização de tecnologia é precedida de um investimento sensório motor que prepara e precede a própria comunicação. Daí que os meios tecnológicos nunca podem substituir as competências e capacidades humanas, são uma expressão e extensão desta.

Os três verbos que fazem parte da aceitação do aluno com multideficiência na sala de aula é o comunicar, interagir e articular, sendo que nisto é valorizado ser esforçado, ter potencialidades comunicativas e potencialidades a nível da cognição.

Há um problema que afeta a inclusão/integração não só destes alunos, mas de todos os que precisam:

“Há boa vontade da parte dos colegas. Os colegas são súper atenciosos adoram estar com eles, mas neste momento a grande barreira que existe, para mim, são as novas programações que, cada vez mais, são exigentes ao ponto de os professores titulares de turma se sentirem

extremamente ocupados com muito programa, com muitos programas, e deixarem para trás, por vezes, outro tipo de relacionamento, de atividades que se poderiam fazer, lúdicas”. E.D.E.E. n.º 34, p. 60

A profissão de professor está a tornar-se demasiado burocrática o que leva que estes deem mais atenção aos programas que aos alunos. A ponta de um iceberg leva à exclusão social.

5. – Principal preocupação dos Docentes da Educação Especial

Identificar a principal preocupação dos participantes é um dos pontos desta tese ligados à *Grounded Theory*. Consiste em perceber qual é o problema central identificado pelos Docentes da Educação Especial e como o resolvem.

O problema primordial destes docentes é a autonomia dos seus alunos tendo em conta as características das suas limitações. A resposta para estas preocupações passa pelas estratégias orientadas visando a autonomia. As estratégias são de variadas naturezas e formas.

A tecnologia tem sido um dos pontos de discussão ao longo das entrevistas, mas o ponto de chegada não é esta mas sim a sua utilização tendo em conta a necessidade de um aluno. Esta necessidade pode exemplificar-se deste modo:

“O papel da tecnologia é importantíssimo. Eu até penso que a “Maria” poderia beneficiar se tivesse uma tecnologia ainda mais moderna do que a que tem. Se houvesse uma tecnologia que permitisse que ela pudesse escrever rapidamente sem esforçar muito a mão, o braço, porque

ela tem aquela dificuldade na parte motora, porque inclina muito a coluna e cansa-se muito facilmente. Se houvesse outra tecnologia mais avançada que permitisse que ela escrevesse tão rapidamente com menos esforço, era o ideal para ela. Ou uma tecnologia que permitisse, que sei lá filtrasse a fala de maneira que aquilo que ela diz fosse perceptível para quem ouve, também era, eu penso que deve existir”. D.E.E.E. N.º 2, p. 56

A preocupação apresentada é aumentar a autonomia em termos de expressão escrita, e expressão oral. Voltando um pouco a este caso referido em outras entrevistas dos docentes do Ensino Regular, os colegas e a Técnica Assistente Operacional servem de intérpretes do que a aluna diz. Nesta mesma entrevista, a docente tem a preocupação de como no futuro, se poderá integrar no mundo do trabalho e sociedade sem estes meios.

A autonomia surge aqui como um problema e a falta de soluções:

“Eu aumento. Eu posso aumentar, mas ele não tem mobilidade para utilizar. Sou eu que o faço. Eu ao aumentar, ele consegue ler e então para apanharmos tudo, se for o caso do estudo. O teste se for ampliado, ele consegue acompanhar, para além de responder e eu escrever. Mas ser ele a utilizar, não.(...) Ele conseguiria, pronto, ele segue até alguma utilização, nesse aspeto. Os pontos fracos é a falta de autonomia total, porque não há os elementos que completam a utilização dos materiais existentes.” D.E.E.E. N.º 8 p. 38,40

A principal potencialidade deste aluno está na capacidade de escutar e aprender, mas não é autónomo na expressão escrita. É um problema para o qual não se encontrou solução.

A preocupação com o desenvolvimento da motricidade fina está relacionada com a escrita e a autonomia:

“E já conversei, também, com as técnicas do Centro de Paralisia Cerebral, onde elas também pensam que sim, (...), porque é importante que eles adquiram o máximo possível alguma autonomia em termos de escrita manual. Portanto ele ainda tem um percurso para fazer pela frente, e se se comprovar por a+b que sim que é necessário introduzir-se as tecnologias de apoio, para que isso contribua para o progresso e evolução dele, então com certeza que isso será feito na devida altura.” E.D.E.E. Nº 10, p. 54

A afirmação apresentada corresponde ao apoio a um aluno que se encontra no Jardim de Infância. A leitura indica, que este pela idade, e estando em crescimento apresenta grandes possibilidades de desenvolvimento da motricidade fina. A opção passa por desenvolver preferencialmente as potencialidades motoras do aluno, tentando que este não fique dependente da tecnologia.

A tecnologia é um elemento constante quando a principal preocupação é a autonomia.

“ (...) todas as tecnologias a que eles recorrem são facilitadoras para superar essas dificuldades. (...) Portanto, como normalmente, neste caso, ou estes casos de alunos com que eu trabalhei não tinham problemas de comunicação oral, é mais na parte escrita, comunicação escrita e parte motora, motricidade global e fina, toda esta ação que desenvolvemos com eles, são pequenas vitórias que para eles representam muito, não é? E isso é gratificante para nós.” E.D.E.E Nº 18, p. 30

A afirmação não fala de alunos específicos, mas de uma afirmação geral. Vem no sentido que a tecnologia é uma ajuda com vista a superar dificuldades e, nesse sentido, tornar os alunos mais autónomos.

Na mesma entrevista a preocupação torna-se mais clara nesta expressão:

“a não ser que eles tenham muita autonomia para eles próprios e alguma capacidade financeira e de logística em casa, para eles próprios no seu computador de casa estudarem e serem autónomos. Se forem totalmente dependentes de outro adulto para o fazerem, isto cria sempre alguns problemas.” E.D.E.E. Nº 18, p. 52

O computador é um exemplo de um equipamento que pode contribuir para tornar alguém autónomo. A própria afirmação define o centro das preocupações dos docentes em que os alunos possam realizar as diversas tarefas sem estarem dependentes de um adulto para o fazer. A mesma citação é simultaneamente uma preocupação, um conteúdo analítico e a expressão de um problema pela necessidade destes equipamentos.

A autonomia surge muitas vezes não como uma estratégia explícita mas como uma preocupação:

“Portanto, mantendo sempre o trabalho, sempre chamando a atenção e tentando que eles progridam no seu trabalho individualmente e não haver a dispersão de esperar pelo outro, distrair-se, portanto vou sempre apelando à sua atenção “vê como estás a fazer”, “olha repara, continua”, “vai fazendo”, porque alguns são, de facto, muito lentos. E noto que eles são muito interessados, muito interessados, sempre a trabalhar e querem mais. Às vezes tenho dificuldade em responder a

todas as solicitações, porque eles têm muito pouca autonomia.” E.D.E.E N° 12, p. 61

Pode parecer que a preocupação está em criar um ambiente sem distração. O final da afirmação revela que existe pouca autonomia dos alunos e perante esta a dificuldade em responder aos pedidos destes em algo que esteja dentro das suas capacidades.

Uma das preocupações em relação ao trabalho efetuado com os alunos com Paralisia Cerebral centra-se na preparação do mesmo:

“Tem que haver uma equipe técnica constituída por terapeutas da fala, essencialmente no caso das paralisias cerebrais, às vezes são muito importantes as fisioterapeutas. E cada vez há mais dificuldade em conseguirmos, porque a escola trabalhar com o Centro de Recursos, fica com as horas muito cortadas. São sempre umas pinguinhas que um psicomotricionista dá, o que é muito pouco tempo. Portanto, se a própria escola tivesse uma equipa, e fosse partilhada com outras zonas, mas que tivesse uma equipa fixa de técnicos, era fundamental. Para além dos terapeutas da fala, a psicomotricidade, terapeutas ocupacionais, e as fisioterapias, acho que são fundamentais.” E.D.E.E. N° 21, p. 66

Para tornar os alunos mais autónomos é necessário que os docentes e a escola tenham os meios para o fazer.

No caso dos alunos com Paralisia Cerebral e com Multideficiência a preocupação com a autonomia é a seguinte:

“Uma das coisas que nós temos é, o problema maior é que eles enquanto estão aqui na escola eles são muito bem acompanhados. Nós tentamos fazer de tudo para que eles consigam fazer mais, e mais, e mais cada dia. E depois, eu acho que o grande problema é o vazio que traz o final da idade escolar, em que eles têm de sair, aos 18 anos. É

a dificuldade que se apresenta maior é aí. A partir daí não há quase saídas para eles. Nós temos grandes dificuldades em encontrar instituições que os acolham quando eles saem daqui para continuarem.” E.D.E.E Nº 22, p. 100

As limitações destes alunos são tão grandes que tornam as expectativas dos docentes muito baixas. Os alunos irão provavelmente para instituições, mas neste caso a preocupação está em torná-los autónomos para o máximo que puderem para a vida.

A atenção dos docentes não se situa, muitas vezes, em termos de conteúdos escolares ou aprendizagens académicas:

“Tirei-o da cadeira de rodas, e disse-lhe “menino, nós vamos ter que lutar, porque vamos fazer o máximo dos máximos “. Porque o professor abriu-nos os horizontes. Foi um bocado isso. O que é que nós fizemos? Tentámos dar o máximo de apoio àquele miúdo, em termos de protocolos com a Paralisia Cerebral.” E.D.E.E Nº 30, p. 28

O quadro apresentado é de um aluno de 4 anos surdo e cego ao que se juntava a Paralisia Cerebral. Houve um investimento por parte da docente, na marcha autónoma, mas também na comunicação. A autonomia precede todas as outras conquistas e em si é uma conquista.

A seguinte afirmação completa a anterior, contextualizado. Vem desmistificar dizendo que a Paralisia Cerebral seja imune a problemas cognitivos, estes podem ser uma das consequências desta deficiência:

“E na parte motora essas coisas vão-se resolvendo. Na parte cognitiva (...) Na Paralisia Cerebral têm que ser tratados antes do défice cognitivo. Porque antes não, não

é antes no tempo, é como condição para que se resolva, não se resolve, mas enfim, para que se diminua o défice cognitivo, o que se torna cada vez menos relevante. Têm que ser resolvidos os problemas de locomoção, os problemas de visão, os problemas de fala, de comunicação, que a Paralisia Cerebral pode afetar.”
E.D.E.E. Nº 23, p. 60

Descontextualizando, e olhando para a mesma afirmação de uma forma mais abstrata, a afirmação mostra que a capacidade cognitiva não é algo separado de outras competências ou capacidades. Combina-se esta afirmação com outras que podem ser assim apresentadas:

- Se o aluno não comunica oral ou de outra forma o docente não sabe se este está a aprender ou não, é uma incógnita. Para aferir tal, esta terá de o dotar de algum meio com o qual consiga comunicar.
- Se o aluno não tem mobilidade, não desenvolve capacidade manual, não consegue escrever, fala-se neste caso das tecnologias quer como meio de desenvolver estas capacidades, assim como forma de permitir experimentar sanções e conceitos que estão ligados à aprendizagem.
- Se o aluno tem um problema visual, e aqui alarga-se para a limitação auditiva, este não acede à informação, sem acesso à informação, não há desenvolvimento da cognição.

A grande informação que a citação oferece é que a autonomia surge com muitas formas, e tornar um aluno autónomo, não

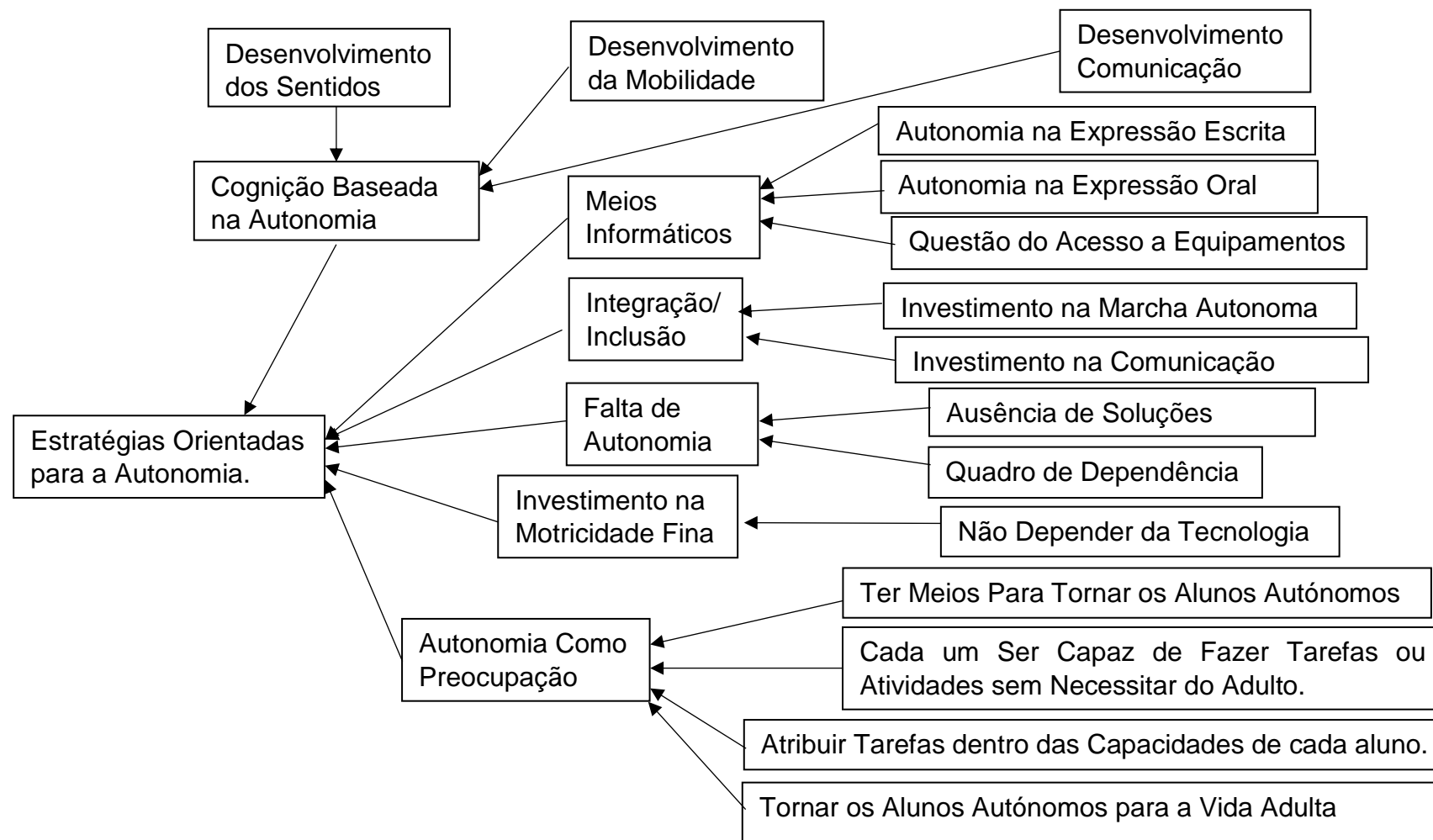
passa necessariamente pelo aspeto cognitivo, mas pelos aspetos que preparam e desenvolvem as aprendizagens.

A figura apresenta a principal preocupação dos Docentes de Educação Especial. As respostas à pergunta: qual é a principal preocupação dos docentes? Como é que as resolvem? A principal preocupação é a autonomia dos alunos, porque quanto mais autónomo o aluno for, melhor se integra na turma e mais possibilidades existem de desenvolvimento da cognição. A resposta é as estratégias que são utilizadas para desenvolver os sentidos, desenvolver a motricidade dos membros inferiores para promover a mobilidade e a motricidade fina para escrever, alimentar-se, em caso de dificuldades motoras poder utilizar uma cadeira de rodas elétrica, conseguir utilizar o computador para comunicar ou mesmo apontar

O acesso a equipamentos e a meios de Comunicação Aumentativa e Alternativa, as diversas Tecnologias de Apoio ligadas quer ao desenvolvimento de competências quer como extensão dos sentidos ou capacidades reduzidas pela deficiência, é uma preocupação constante dos docentes.

A essência e o fim último das estratégias de autonomia é tentar que o aluno faça por si o máximo de tarefas, nos aspetos mais básicos da vida, com ou sem ajuda de Tecnologias de Apoio. As estratégias orientadas para a autonomia constituem-

Figura 102
Estratégias Orientadas para a Autonomia



se como problema perante a escassez de meios e custos associados à Paralisia Cerebral da escola e das famílias.

A autonomia, enquanto problema, é uma constante presente em todas as entrevistas. Os docentes mais do que as suas estratégias evocam as suas dificuldades, o que leva outra categoria que concorre com as estratégias como categoria central o fim ao qual se destina a autonomia que é a inclusão. Todo este raciocínio leva a rever a categoria central em que a principal preocupação são as estratégias de inclusão. O trabalho do Docente de Educação Especial não termina na sala de apoio ou na Unidade de Multideficiência ou mesmo no apoio na sala de aula. Mas o que é que significam as estratégias de inclusão?

As estratégias orientadas para a inclusão significam que todos os esforços dos docentes estão orientados para uma finalidade maior: desenvolver as capacidades ou competências que de um modo mais imediato permitam a inclusão na sala de aula e num momento mais longínquo a inclusão a nível profissional.

A inclusão na sala de aula é o primeiro aspeto. Neste ponto, a entrevista 9, parágrafo 34, indica que a estratégia de utilizar o *Grid* tem por fim estimular a comunicação para uma melhor inclusão na sala de aula. A entrevista 7 parágrafo 90 fala de um caso em que o aluno não conseguiu ter um meio de

comunicação eficaz utilizado a Comunicação Aumentativa e Alternativa esteve fechado na Unidade de Multideficiência.

A higiene é algo de fundamental. Na entrevista 5 parágrafo 48, o docente procura que o aluno controle os esfíncteres para poder circular na escola. Na entrevista 28 parágrafo 27 o caso apresentado, a aluna tem várias deficiências entre elas a motora, cognitiva e auditiva, a aluna frequenta algumas aulas mas além das capacidades é autónoma na sua higiene.

O comportamento é outro critério. A entrevista 13 parágrafo 34, vem mostrar que este dificulta a inclusão na sala de aula, não quer dizer que o aluno seja indisciplinado, significa que geme de dor, algo que perturba sala de aula. Noutras entrevistas surge a referência a comportamentos motores involuntários como espasmos e nas entrevistas 8 e 13 parágrafo 74, observa-se que a docente preocupa-se em que o aluno controle a baba.

Outro aspeto fundamental é a capacidade de aprendizagem. A entrevista 7 parágrafo 32, mostra uma aluna que devido ao investimento da família e dos docentes assim como capacidade da mesma, passou a seguir a turma a tempo inteiro. Houve um investimento massivo de meios e recursos para tal. Na entrevista 5 parágrafo 40 que mostra que a mesmo quando há comprometimento intelectual há uma capacidade de aprendizagem, mas a um ritmo mais lento.

A mobilidade é outro aspeto associado ao investimento dos docentes. Na Paralisia Cerebral, estão comprometidas quer a motricidade a nível dos membros inferiores quer da motricidade fina com dificuldades a nível dos membros inferiores. A entrevista 18, parágrafo 52, refere um contexto que se enquadra nesta situação, o aluno não tem mobilidade de qualquer natureza, depende dos adultos para tudo. A entrevista 16, parágrafo 106, indica que a aluna beneficiária de uma cadeira de rodas elétrica já que esta não tem capacidade para com as mãos mover a cadeira de rodas manual, como vantagem tem alguma capacidade manual, para utilizar um manípulo que permite utilizar uma cadeira de rodas elétrica.

A entrevista 29, no seu todo, apresenta o progresso de uma aluna, que passou de completamente dependente para quase totalmente autónoma. Na sala de aula é uma vantagem que o aluno seja autónomo, mesmo com limitações. É o exemplo da entrevista 28, parágrafo 59, em que uma aluna se desloca num andarilho sem necessitar de ajuda.

O investimento na capacidade manual, é algo de importante para os docentes. A entrevista 6, parágrafo 38, indica que o docente utiliza jogos para desenvolver a capacidade manual, útil para manipular objetos e para conduzir uma cadeira de rodas elétrica, comunicar utilizando gestos e observando esta limitação, utilizar o computador.

Terminada a escolaridade as famílias têm que equacionar o futuro dos seus filhos fora da escola. Estes alunos são possuidores de uma ou mais deficiências e as expectativas são geralmente baixas. Sem uma perspetiva profissional ou de continuação dos estudos os alunos ou vão para instituições ou numa perspetiva mais grave ficam em casa, em famílias sem qualquer apoio. Tornar os alunos com maiores limitações mais autónomos, aumenta a probabilidade de estes serem aceites nas instituições.

Na Unidade de Multideficiência os casos acima descritos são muito graves e as expectativas são baixas. Existem, no entanto, casos em que as perspetivas, apesar da gravidade dos casos, são mais positivas:

“(...) Porque ela agora está muito bem integrada. Porque, na altura, ela tinha a disciplina de Matemática, Português Funcional, tinha a Língua Gestual, porque apesar de ser surda profunda, não tinha muita facilidade, também porque tinha o compromisso nos membros superiores, mas achamos que era muito importante sendo surda profunda também desenvolver a Língua Gestual. Que ela desenvolvesse a Língua Gestual para se expressar, e então de tarde tinha esse apoio de Língua Gestual no reforço. A Matemática Funcional, o Português Funcional e a Língua Gestual, e depois tinha algumas disciplinas. Depois consoante nós conseguimos integrá-la, nós fizemos assim durante 3 anos: no 1º ano ela teve que fazer umas atividades, na altura no CNO outras na biblioteca, e depois conseguimos arranjar um local.”
E.D.E.E. Nº 28, p. 31.

A estratégia dos docentes em relação a esta aluna foi em vez de lhe atribuírem um currículo académico atribuíram um

currículo funcional, orientado para situações práticas da vida e preparação para a vida profissional com uma ênfase muito grande na autonomia. O percurso escolar preparava o caminho para a vida adulta a nível profissional.

As questões vão além do problema profissional, vão a nível da sociedade. A questão coloca-se a nível das acessibilidades:

“As pessoas têm que saber. As pessoas que trabalham nas instituições públicas têm que saber lidar com esses sistemas aumentativos e alternativos da comunicação. (...) Mas partiu do projeto da escola. Agora, de certeza que 95% das Bibliotecas Municipais do nosso país não tem esse sistema. (...) O mundo não está feito para lidar com as diferenças. É tão fácil, as barreiras arquitetónicas, as Bibliotecas Municipais, os CTT, o próprio mercado. O mundo não está feito para que as pessoas deficientes possam interagir.” E.D.E.E Nº 14, p. 74, 76.

A situação apresentada nesta afirmação refere que a sociedade e as pessoas não estão preparadas para lidar com alunos sem linguagem oral. A escola tem o mesmo problema, não tem meios para comunicar ao mesmo nível com estes alunos. Como é que se interpreta esta afirmação? Na entrevista 15, parágrafo 48, há um forte investimento na terapia da voz e na entrevista 7, parágrafo 90, o GRID permite transformar linguagem escrita em vocalizações. O princípio presente e a propriedade associada, indica que quanto mais o aluno estiver próximo da normalidade social melhor fica integrado e é aceite.

A figura 103 apresenta a categoria principal orientada para a finalidade do trabalho e da escola, a inclusão social. O

espírito desta categoria está representado na seguinte afirmação:

“Não estamos aqui para lhes facilitar a vida. Temos que lhes exigir a eles como exigimos aos outros. Portanto a paralisia cerebral, na vida, não será um elemento facilitador, antes pelo contrário, será um elemento que lhes vai dificultar um bocadinho o chegar ao mesmo nível que os outros ditos normais, sem problemas. Portanto serão alunos que se terão de esforçar mais, trabalhar muito mais, que a escola tem que estar mais atenta a ver as necessidades reais que eles têm. Não temos é que os tratar com excesso de proteção. Temos que os tratar em pé de igualdade e irmos às necessidades reais que eles têm e trabalharmos a esse nível.” E.D.E.E Nº 26 p. 74

O docente lembra que a deficiência em si, é um elemento que dificulta a vida destes alunos. Na escola, assim como na vida o portador de Paralisia Cerebral terá que se esforçar mais sendo importante não os proteger demasiado, para os preparar para a vida quando terminarem a escola. O objetivo dos docentes consiste em tornar os alunos o mais autónomos possível para que estejam em igualdade com os restantes cidadãos.

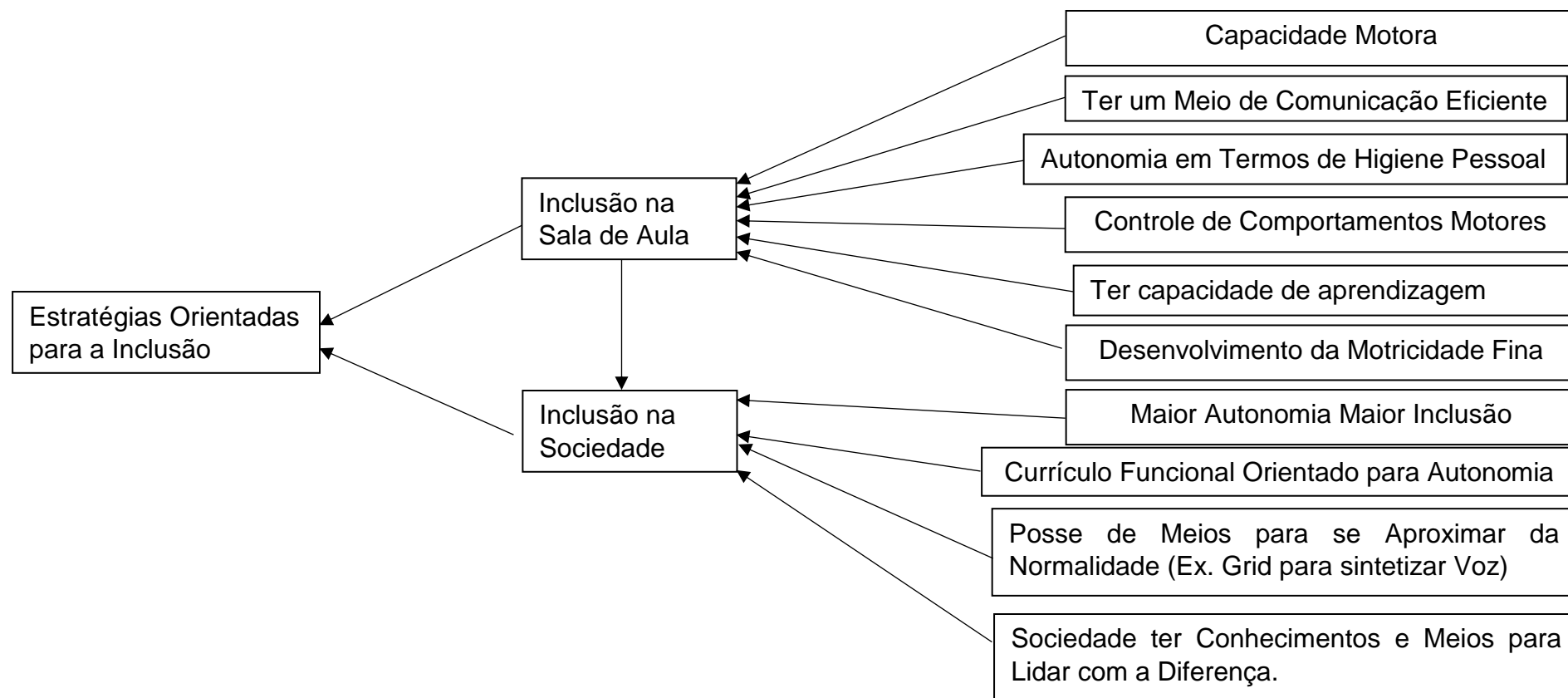
As duas categorias, inclusão na sala de aula e inclusão na sociedade, estão interligadas. Na figura 103, a inclusão na sala de aula é uma preparação para a vida em sociedade. Os alunos sem deficiência aprendem a lidar com os colegas com mais dificuldades e os alunos com Paralisia Cerebral esforçam-se por se aproximar dos seus colegas, compreendendo as dificuldades que irão ter na vida fora da escola. O investimento

em terapias, em estratégias dos docentes em torno de competências ligadas ao desenvolvimento quer dos sentidos, quer da mobilidade e motricidade passam pelo desenvolvimento da autonomia primeiro em ambiente protegido na escola para depois se refletir na vida adulta.

A inclusão na sociedade é mais uma preocupação que uma estratégia. Observe-se que a integração não depende totalmente dos alunos que podem mesmo ter os meios, mas a sociedade não está familiarizada com um aluno sem comunicação oral, ou existirem dificuldades no acesso aos meios para lidar com estas situações.

Do lado da escola surgem várias estratégias. Os alunos que se tornam autónomos, e que não se distinguem dos restantes em termos de perspetivas podem escolher uma via profissional ou continuação dos estudos; Os alunos que apresentam dificuldades cognitivas e motoras ligeiras podem seguir uma via profissional e uma vida autónoma, desde que tenham um currículo funcional sendo todo o percurso escolar desenhado para esse efeito. No final da escolaridade terão o apoio de instituições que continuarão o trabalho da escola; Por último, a maior preocupação dos docentes é nos casos mais graves, o vazio após a escola. Jovens que perdem todo o investimento da escola. As instituições gostam de quem tem as competências mais básicas, existindo dificuldades em encontrar soluções no pós escola.

Figura 103
Estratégias Orientadas para a Inclusão



A questão colocada, a nível da figura 102 e 103, cria um problema conceptual onde se procura encontrar uma categoria central sendo que há duas aparentemente diferentes.

A figura 102 trata, com especial incidência, de uma situação mais imediata no passado ou no presente que foi resolvida, com múltiplas estratégias envolvendo toda a comunidade escolar.

A figura 103, mais abrangente, menos imediata, acrescenta toda a problemática da Inclusão na sociedade.

Voltar-se-á a esta questão, no confronto com a literatura e com a criação de um modelo final saído de todas as contribuições. Aqui, apenas se pode afirmar, que a preocupação principal dos Docentes de Educação Especial é o processo de integração e inclusão destes alunos na escola para serem bem-sucedidos na sociedade.

6. Estratégias do Docente de Educação Especial no Trabalho com Alunos com Paralisia Cerebral na Unidade de Multideficiência

Antes de entrar neste capítulo foram elaborados quadros para compreender as estratégias dos docentes da unidade passa por perceber os alunos com Paralisia Cerebral recorrendo às contribuições dos docentes organizando-os em casos. O quadro 31⁴⁶ é aqui revisitado e reinterpretado, este

⁴⁶ Ver páginas 996 a 998

compõe-se por quatro colunas: a primeira atribui um número aos casos, estão presentes apenas aqueles que apresentam informação suficientemente; uma segunda coluna corresponde às características dos alunos segundo as afirmações em caso de necessidade foram adaptadas ao propósito; a terceira é a relação com a turma, coloca-se a questão da capacidade dos alunos em acompanhar uma sala de aula; por último as entrevistas e os parágrafos onde a informação se pode encontrar.

Ao longo da tese tem-se observado um padrão de todos os docentes, independentemente do grupo de recrutamento a que pertencem, a necessidade de conhecer o aluno com Paralisia Cerebral com as suas limitações e potencialidades, tentar envolver as famílias no projeto educativo dos seus filhos para estabelecer estratégias, modos de trabalhar e adaptar meios que melhor se adaptem a cada caso em concreto. A pergunta o problema e a resposta não se colocam em termos abstratos, mas sim termos concretos. Numa Unidade de Multideficiência pode ser por exemplo: O caso do aluno que não fala. Como é que se pode desenvolver a linguagem oral ou encontrar meios que permitam a comunicação?

Ao longo das entrevistas verifica-se a presença de uma dificuldade em lidar com limitações cognitivas, num termo mais pesado deficiência mental. A entrevista 34 Parágrafo 24 já citada, caracteriza os alunos da Unidade como tendo a parte

cognitiva abaixo da média. Há que tomar cuidado em não deixar o preconceito entrar e não rotular todos os alunos da unidade com esta ou outra limitação, numa atitude recomendada por Wieviorka (2002a) não se deve julgar o outro antes de o conhecer.

A cognição é um dos centros da atenção dos docentes, direta ou indiretamente, encontram-se três tipos de alunos, os alunos “normais” apenas com deficiência física ou motora, como no caso 1 e 6. No caso 1 a Unidade é apenas um local de prestação de cuidados, o aluno depende de terceiros para se vestir, alimentar, higiene e deslocação, no caso 6 investiu-se na aluna e esta mostrou ter capacidades para não necessitar da Unidade.

A um nível mais baixo, mas com capacidade cognitiva, O caso 8 é muito semelhante ao caso 1, contudo apresenta uma dificuldade de aprendizagem. O problema é principalmente motor. Tal como em muitas entrevistas a informação obtida advém da leitura de toda a entrevista. Esta indica que a aluna vai apenas a algumas aulas. A entrevista 10 revela outra realidade, a cognição associada à linguagem. O caso 2 trata dum aluno que não tem linguagem oral, mostra que tem mais capacidades cognitivas do que as que se podem observar. Ao longo das entrevistas este facto é importante, o aluno desenvolver-se-á mais quanto mais possuir meios ou forma de comunicar. No caso 12 há informação que há

comprometimento cognitivo, mas que não é significativo. O dado que surge nesta contribuição é revelar o verdadeiro papel da Unidade, pela gravidade da deficiência e saúde, apoiar alunos com múltiplas deficiências e fragilidade de saúde pode não ter a ver com comprometimento intelectual.

Num terceiro nível abaixo deste, existe cognição mas esta é mais limitada. Os casos 3, 4 e 13 indicam que apesar de existir comprometimento intelectual, os alunos esforçam-se e mostram progressos. No caso 3, apesar da limitação de comunicação, o aluno mostra que consegue compreender conceitos. No caso 4 há a capacidade de resposta ao que é pedido e no caso 13 mostra-se que existem potencialidades como boa memória e uma atitude de interesse que mostra progressos.

Num quarto nível, referem-se aos casos 5, 7, 11, 14 e 15. Não se pode falar em cognição mas em deficiência, tão grave que a preocupação não está situada a esse nível mas aos aspetos que a precedem como a comunicação. No caso 5, a saúde absorve a maior parte das atenções; nos casos 7 e 15, tratam-se de deficiência total; a cognição nem se questiona caso 14.

O que se observa é a Paralisia Cerebral na Unidade, tal como nos casos fora desta, podem acumular várias deficiências, mas aqui evidenciam-se pela gravidade ao ponto de quase se confundirem com os restantes casos. Os docentes

que apoiam estes alunos, revelam que exceto nos casos mais graves encontram sinais de potencialidades a nível cognitivo.

Nesta abordagem estão presentes duas limitações a primeira é escassez de informações que são dadas pelos participantes e os dados recebidos, apesar de se referirem a aspetos técnicos da medicina, não foram efetuados por profissionais desta área são as perceções do que é importante para os docentes.

Mas porque é que se apresentou a caracterização dos alunos com Paralisia Cerebral na Unidade de Multideficiência? A resposta é que todas as estratégias dos docentes da Educação Especial, estão relacionadas com as potencialidades, limitações e as famílias de onde estes alunos fazem parte. É a segunda parte dos elementos que definem as estratégias dos docentes, que incluem além disso os meios que possuem para as colocar em prática.

A opção de partir do quadro 31, para as estratégias, significa que, se vai partir para as soluções concretas para cada situação e para os diversos fatores. Em termos de estratégias, a preocupação está centrada na autonomia e bem-estar dos alunos.

O caso 15 é um exemplo extremo que além da gravidade das deficiências tem um quadro de dor extrema que tem de ser contabilizado nas estratégias a utilizar. Há outros casos, em que se pode acrescentar o caso 11, onde as preocupações

ultrapassam a autonomia, o ensino, a cognição, para terem uma dimensão próxima dos cuidados que acontecem dentro de uma família.

As estratégias utilizadas pelos Docentes de Educação Especial são complexas num jogo de fatores que envolvem aspetos muito específicos, que importa verificar entrevista a entrevista naquilo que é importante para estes professores.

A primeira observação é que uma estratégia, qualquer que esta seja, está na consequência mais evidente das limitações associadas. Observe-se:

“É uma criança que em termos motores é completamente dependente do adulto. A nível cognitivo, parece-me, porque lá está ele também tem graves problemas de comunicação, não consegue comunicar utilizando a fala, mas por outro lado, ele em termos de linguagem compreensiva, nós percebemos que ele sabe e percebe as coisas. Se eu disser levanta os braços, ele levanta os braços. Portanto tudo isto significa que ele entende ordens. E, com muito custo, ele tenta levantar, mas tenta, o que parece é que realmente há ali, uma coisa é a receção de informação que ele tem outra coisa é a parte motora exatamente comprometida, é ele conseguir realizar essa ordem quando implica a parte motora. Ele tem em termos de linguagem um “não” e um “sim”. O “não” é “nã”, o sim é “é”. É com isso que nós trabalhamos e que comunicamos com ele, mas é algo que, agora a seu tempo, eu vou descobrindo o que é que há lá mais. Eu penso que ele adquiriu já alguns conceitos nomeadamente cores, penso que sim. Ele tem vocabulário, porque se eu lhe perguntar se é uma coisa ou outra ele mais ou menos consegue responder é com o sim e com o não. Agora o nosso grande desafio, penso que tinha sido trabalhado há mais tempo é utilizar o computador, a forma de aceder ao computador para ele poder comunicar.” E.D.E.E. Nº 3, p.

27

O aluno em questão tem problemas motores que o impedem de ser autónomo, tem também um comprometimento cognitivo. O que chama a atenção é a deficiência de comunicação, em que quer o docente quer o aluno procuram resolver à sua maneira. A estratégia de comunicação passa por aproveitar a pouca comunicação oral que tem e investir em meios de Comunicação Aumentativa e Alternativa para possibilitar a comunicação.

Ligada à comunicação a esta comunicação, estão as estratégias de integração. Facilmente se entende que há uma ligação entre várias limitações e potencialidades que permite que os alunos consigam frequentar a sala de aula. A seguinte citação fala numa estratégia de integração na sala de aula:

“ Portanto, as estratégias, se é que eu posso falar assim, depende dos conteúdos que eu vou trabalhar. Por exemplo, estratégias, se falar em estratégias de sala de aula, ele é sempre colocado à frente, portanto para poder ver melhor as coisas, para poder também estar ao lado dos coleguinhos. Ali depende do que eu vou trabalhar na altura. Portanto todas as estratégias são imensas, mas têm a ver com aquilo que eu vou trabalhar na altura com ele.” E.D.E.E. Nº 3, p. 31

A afirmação que precede é que qualquer estratégia, qualquer que seja, é parte de um todo complexo, com ligação a vários espaços com um objetivo em comum que é o seu centro. O centro é a integração/inclusão do aluno na sala de aula e a estratégia é construída pelos docentes do Especial e Regular. A estratégia acontece em dois espaços diferentes e distintos: na sala de aula e a Unidade. Na unidade trabalham-se os

conteúdos que são dados na sala de aula. Na sala de aula existe a preocupação de colocar o aluno à frente para ouvir e ver com maior facilidade o que está a ser ensinado e ao lado de um colega para estar integrado na classe. Nesta entrevista surgem três informações que mostram que o aluno é passível de aproveitar o que é ensinado na sala de aula, cognitivamente consegue apreender conceitos, mostra mesmo muito limitado na comunicação que compreende o que lhe é dito, a nível da comunicação consegue utilizar sons equivalentes ao sim e não. Por último não existem informações, de limitações auditivas ou visuais.

A preocupação em tornar o aluno autónomo é um aspeto que os docentes apresentam:

“Apesar da problemática dele, ele acaba por, se nós perguntarmos se quer ir ao recreio ou se quer ficar na sala, ele responde. Se ele responde que sim ou que não, penso que é dado essa possibilidade de ser autónomo enquanto escolha. Eu penso que isso é muito importante. Outra coisa que eu não referencieei, relativamente à parte motora que tem a ver com a motora e não tem, ele faz controlo de esfíncteres, claro que ele tem a dificuldade em dizer quando quer, mas é um miúdo que faz controlo.” E.D.E.E.
Nº 3, p. 37

O aluno em questão de Paralisia na Unidade coloca-se em termos de autonomia. Trata-se dum aluno que necessita de apoio ao nível da higiene, incluindo o controle dos esfíncteres. Nesta e noutras entrevistas já se observou o mesmo aspeto em termos motores e de comunicação.

A colaboração da família é algo de fundamental para os docentes da Educação Especial da Unidade, não é diferente da questão colocada pelo nos docentes do Ensino Regular e colegas que trabalham com alunos que não estão na unidade. As duas citações que se seguem mostram um exemplo positivo:

“É uma família muito presente, muito estimuladora. Digo mesmo que é, não digo que é das poucas famílias, mas é uma família que realmente se ele está e se ele tem tanta, tanto conhecimento, porque nós percebemos que ele tem percepção de tantas coisas que o rodeiam, realmente isso deve-se à família. Não é só na escola que se tem trabalho.” E.D.E.E. Nº 3 p. 59

A família conhece e estimula o aluno, facilmente nesta entrevista apercebe-se a razão da capacidade de cognitiva que o aluno demonstra possuir. Os sinais já surgiram noutras entrevistas, pais com recursos culturais elevados com capacidade de compreender a deficiência, intervir e mobilizar recursos como é o exemplo:

“Sabem, sabem. A mãe já desde o princípio do ano, porque agora está com problemas de saúde, ando a pedir à mãe para trazer o computadorzinho dele, mas a mãe ainda não o trouxe. Mas eu sei que ele, em casa, trabalha, que tem computador.” E.D.E.E. Nº 3 p. 63

Os sinais que os pais possuem recursos culturais são a capacidade de ter meios próprios saberem utilizar o computador e trabalhar com o aluno em casa.

A fragilidade de saúde é algo que é frequente em alunos na Unidade de Multideficiência. No caso da Paralisia Cerebral

com gravidade, há apenas um caso, com esta categoria, que surge na seguinte afirmação:

“Tivemos mais problemas com ele no último ano que se tornou extensivo à comunicação porque realmente ele estava a sofrer com problemas de saúde, e por inerência tinha muitas dores. E quando ele apresentava esse quadro realmente doloroso tornava-se terrivelmente difícil, digamos de lidar com ele” E.D.E.E. N° 33, p. 44

Os dados para perceber este caso, não estão nas afirmações mas nas informações que foram dadas posteriormente e que respeitam os preceitos éticos, da confidencialidade. No que se pode informar é um aluno que se alimenta por sonda e qualquer toque ou um simples carinho pode causar uma fratura óssea. Pela citação, qualquer movimento implica dor, a preocupação é com a saúde.

Num outro caso mais leve que este, revela a presença de problemas de saúde associados à Paralisia Cerebral. Observe-se:

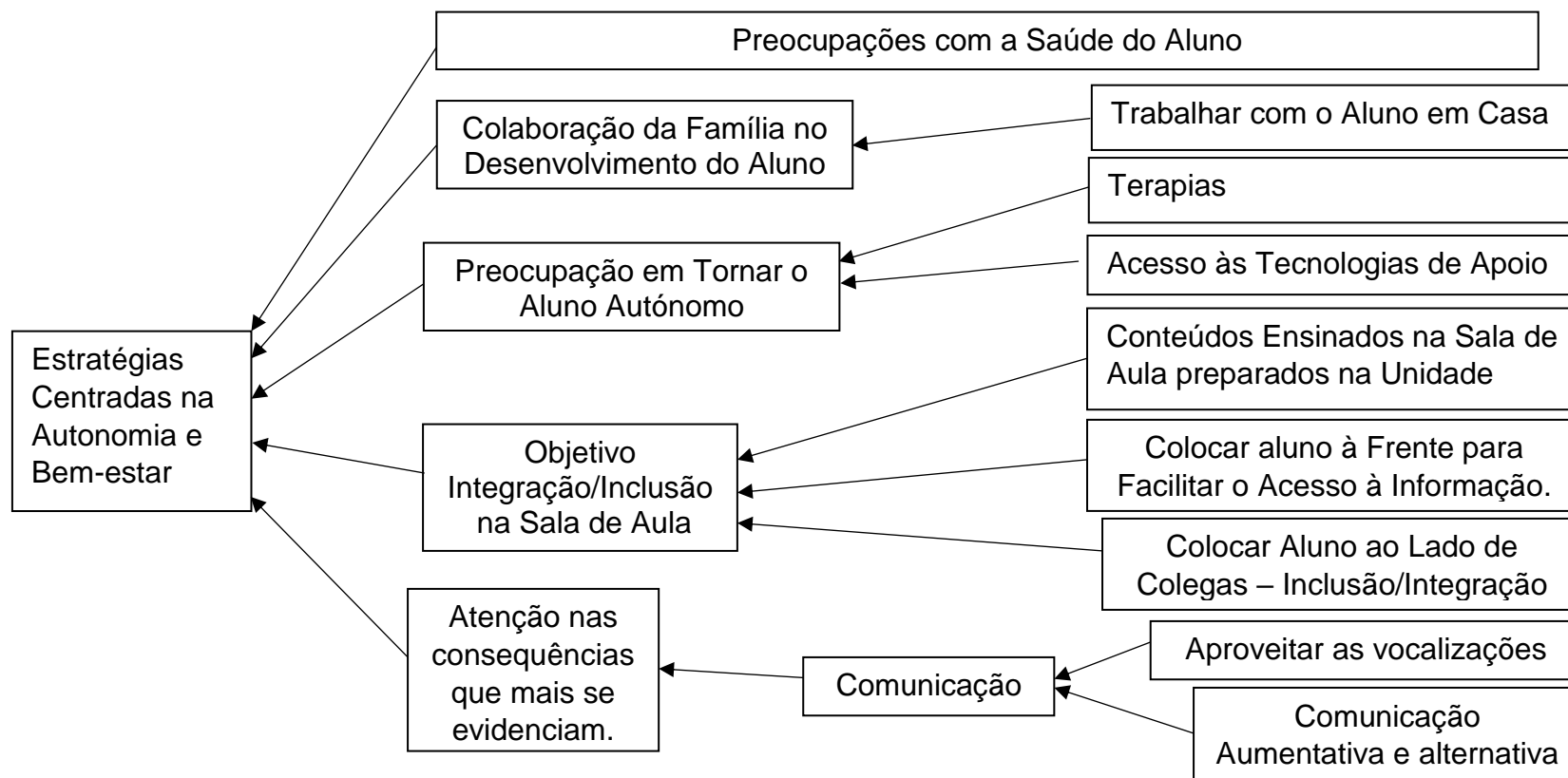
“É uma criança dependente do adulto, no entanto apesar de ser dependente do adulto, por exemplo, a nível da higiene. A nível da alimentação, neste momento, nós estamos a fazer o treino de alimentação. É uma menina que tem períodos de crise convulsiva que ao longo destes anos elas têm-se alternado e têm tomado características completamente diferentes. A última foi no ano passado, foi a última crise que ela teve e foi uma crise muito forte, muito forte.” E.D.E.E. 6, p. 34

As convulsões são um aspeto que está presente na Paralisia Cerebral. Esta última citação revela que esta monitorização e preocupação faz parte do trabalho dos Docentes da Educação Especial na Unidade.

A figura 104 apresenta o conceito central que está presente no trabalho dos Docentes de Educação Especial que exercem em Unidades de Multideficiência. O conceito central, foi denominado Estratégias Centradas na Autonomia e Bem-Estar, em termos de alunos com Paralisia Cerebral, e mesmo em relação a outras deficiências, são crianças, adolescentes e jovens que acumulam duas ou mais limitações, de tal forma graves que impedem que estes sejam autónomos. A este aspeto junta-se que a estas limitações encontram-se situações de fragilidade em termos de saúde. Ambos os fatores fazem parte do trabalho destes docentes e as suas estratégias mais que a aprendizagem de conteúdos escolares encontra-se na procura de os tornar o mais autónomos possível, sendo que a inclusão e a aprendizagem aumentam com esta conquista.

A figura em si não está completa, mas apresenta o conceito central que os participantes enunciam ao longo das entrevistas. A base inicial está na entrevista 3 e 33, sendo que os restantes elementos, por opção transformam-se em subsecções e em figuras completas com exceção da primeira que já foi amplamente falada ao longo do texto. De uma forma sintética referem-se cinco categorias principais das estratégias:

Figura 104
Estratégias Centradas na Autonomia e Bem Estar



- A primeira estão as Preocupações com a Saúde do Aluno, sendo multideficientes, a fragilidade destes alunos é evidente uns mais que outros, necessitando de uma assistência constante, por isso alguns não vão à turma, esta é uma dimensão que está sempre presente em relação à unidade.
- A segunda é a Colaboração da Família no Desenvolvimento do Aluno. Apesar de todas as suas limitações o seu desenvolvimento depende do estímulo que tiverem em casa e na escola.
- A terceira, senão a principal, é a Preocupação em Tornar o Aluno Autónomo, mais que uma estratégia é um objetivo e preocupação dos docentes.
- A quarta é o Objetivo de Integração/Inclusão na Sala de Aula, os dados indicam que estar integrado na sala de aula é um estímulo para o desenvolvimento do aluno assim como é sinal de alguma autonomia.
- A Atenção nas Consequências que Mais se Evidenciam, indica os docentes incidem o seu trabalho nas consequências das deficiências não na forma como estas estão classificadas.

A ideia central desta figura desafia toda e qualquer teoria. Indica que os docentes orientam-se para a solução de problemas e situações concretas, conjugando as limitações, as

potencialidades, a família e os recursos que o Docente da Educação Especial tem ao seu dispor.

6.1. Problemas de Comunicação na Unidade de Multideficiência

Os problemas de comunicação são das situações mais frequentes, com que os docentes da Educação Especial lidam diariamente na Unidade, sendo que para esta existem estratégias. A comunicação não pode ser vista como algo de isolado, mas apresentam relações com outras limitações, como já se apresentou na E.D.E.E. Nº 3 p. 27. Esta citação mostra como o aluno sem comunicação oral, além de conseguir emitir sons que significam sim e não, tenta comunicar com uma mão mesmo com dificuldade

O aluno em questão corresponde ao caso dois e entrevista a mesma do parágrafo anterior. Além aproveitar as potencialidades em termos capacidade de produzir sons, com significado está a desenvolver a capacidade a utilização de tecnologias de apoio:

“Ele tem o switch, já fez agora há pouco tempo, desde que está cá uma avaliação pelo CANTIC, e realmente percebeu-se que para além da mãozinha para clicar no switch, o joelho é algo que ele domina muito bem, e possivelmente será essa a forma mais viável que ele comece a utilizar como forma de comunicar, ou melhor, como preensão em termos de switch, para depois aceder ao computador.” E.D.E.E. Nº 3, p. 29

O que se evidencia nesta citação é que neste caso a estratégia de utilização do computador passa pelo desenvolvimento de competências a nível da motricidade fina.

O princípio que se evidenciou, anteriormente em que à utilização da tecnologia esta é precedida de alguma competência ou capacidade que permita a sua utilização, junta-se um outro princípio que se encontra presente na seguinte afirmação:

“Ele tem fisioterapia duas vezes por semana, portanto não está mal. Depois a nível da terapia da fala, ele consegue articular alguns sons. O sim e o não até se compreende, portanto eu acho que se devia investir mais em terapia da fala. Depois aqui a nível da organização da escola que tipo de respostas é que se pode dar a este aluno para se preparar um dia, eu acho que até se devia investir mais em tecnologias de comunicação, talvez, talvez este aluno futuramente ir para a sala com um portátil. Há um programa, agora não me lembro, um software qualquer que funciona, o varrimento para ele é difícil. Há um programa qualquer que vocaliza as respostas que os alunos dão. Poderia ser muito útil para o aluno e até ajudar nas aulas.” E.D.E.E N° 4, p. 47

Em termos de comunicação, o aluno tem alguma capacidade de comunicação oral. O primeiro investimento está no desenvolvimento desta capacidade através da terapia da fala; de seguida encontrar *software* e tecnologias da comunicação para que este possa se expressar. A resposta hierarquiza as soluções, primeiro a terapia da fala depois as soluções tecnológicas. A inclusão na turma passa pela comunicação. O princípio apresentado consiste na afirmação de que primeiro deve desenvolver-se capacidades naturais e depois ponderar a

utilização de tecnologia, sendo que o que é importante é que se consiga comunicar.

O seguinte caso faz a ligação entre motricidade e comunicação:

“Ele é muito mau em termos motores, portanto é-te muito difícil que ele consiga imitar-te um gesto. Mas como ele é bom, é muito razoável em termos cognitivos, tu fazes um jogo de associação, ou de emparelhamento ou de noções variadas, e ele consegue dar-te a resposta. Percebes que ele percebeu o conceito e interiorizou o conceito. Ele tem maior potencial cognitivo do que tem motor. Ele do ponto de vista motor é muito limitado, e portanto tem dificuldades em manusear o que quer que seja, inclusivamente até imitar-te, percebes? Dizes vamos levantar as mãos e ele anda ali; agarra no meu dedo e ele anda aqui à volta e não consegue agarrar o dedo, percebes? Portanto ele faz sempre o varrimento por cabeça. Agora tem a cadeira elétrica que faz a punção pela cabeça, e consegue assim, às vezes, com o braço. Às vezes está cansado da cabeça, pede o braço. A gente já percebe que ele quer o braço. Ao nível do potencial, nós temos que explorar bem esse aspeto da compreensão. A linguagem compreensiva sobretudo e da linguagem gestual ou da forma como ele tem de aceder aos símbolos, porque ele tem potencial. A parte motora é mais complicada.” E.D.E.E. Nº 5, p. 34

Apercebe-se pela leitura da afirmação que o aluno não tem comunicação oral, mas tem como área forte uma boa capacidade intelectual o que significa que tem capacidade de compreensão. Comunica através de linguagem gestual, e utiliza tabelas de comunicação. Como tem problemas motores utiliza o apontador, o termo varrimento indica que utiliza o computador.

A afirmação pouco tem a juntar ao que foi apresentado, acrescenta-se, no entanto, outros meios informáticos:

“É um aluno que inicialmente integrou aqui a Unidade, não tinha qualquer vocalização. Portanto, toda a parte da comunicação era feita através dos símbolos, dicionários de imagem. Entretanto, ao final do ano, o agrupamento adquiriu o GRID para a comunicação.” E.D.E.E. Nº 7, p. 32

A comunicação é efetuada através de imagens, e o GRID para produzir sons.

A afirmação que se segue, mostra que a utilização de um instrumento como o GRID implica a posse de uma capacidade de vocalização clara ou alguma capacidade de motricidade fina:

“Bem, eu não vou falar de termos técnicos, mas vou falar numa forma muito clara. O “David” é completamente dependente do adulto. Portanto só se alimenta se nós lhe dermos comida; solicita, mas é uma vocalização que, enfim tem regressões, portanto é difícil percebê-lo, apesar de recorrer ao caderno de comunicação, apesar de recorrer ao GRID, portanto aquilo que ele escreve não é fácil de perceber. Nós não conseguimos decifrar sempre. Às vezes ele soletra as letras para nós compreendermos as palavras nem sempre... portanto a estimulação.... O “David”, não sei”. E.D.E.E. Nº 9, p. 34

O aluno tem alguma capacidade de comunicação oral embora esta não seja perceptível. Facilmente se percebe que a utilização do GRID é por voz. Como esta expressão não é perceptível o meio não é um instrumento tão fiável como se espera. A estratégia passa pelo investimento ou estimulação da capacidade oral.

No caso seguinte a comunicação oral, embora pouco perceptível a estratégia não passa por meios informáticos, apesar da escola os ter. Observe-se:

“Não é o caso do “Mário”. O “Mário” aqui, de facto é um aluno que conseguiu conquistar todos os professores, pelo nível de comunicação que ele estabelece com as pessoas. Apesar de ter aquela dificuldade ao nível da inteligibilidade da fala dele, essas pessoas, toda a gente fala mariaguês, como eu digo. É o “Mário”, mariaguês, toda a gente a linguagem específica dele. Já o entendem bem.” E.D.E.E. Nº 13, p. 28

O aluno tem uma linguagem que não é imediatamente perceptível, mas tem alguma inteligibilidade, no sentido de familiarização e conhecimento com o aluno. Em termos de capacidades é um aluno que mostra ter uma capacidade cognitiva e autonomia em relação aos restantes alunos da Unidade.

O caso que se narra, a seguir fala de situações de não comunicação:

“Essa é a nossa dificuldade maior. É uma barreira, porque os computadores estão muito velhos. Nós pedimos sempre para a avaliação na colaboração do CANTIC do CRTIC, neste caso é o da Amadora. Os computadores estão muito velhos. Só um é que podemos utilizar para comunicar com símbolos. No caso desta menina é muito o SWITCH e muito, muito, muito a estimulação auditiva, muita discriminação auditiva, porque a parte tátil está completamente comprometida. O que podia ter acesso está completamente comprometida. É uma miúda que precisa de ajuda total para todas as atividades diárias.” E.D.E.E. Nº 20, p. 32

O termo não comunicação, não quer dizer que o aluno não comunique nem que seja, como foi referido numa entrevista, por empatia, é uma situação em que os sentidos estão de tal forma comprometidos que nem as Tecnologias de Apoio lhe

valem. A estratégia passa por estimular os sentidos que permitem a comunicação.

A seguinte forma de comunicação é mais básica que se encontrou nas entrevistas

“Comunicávamos verbalmente. Ele percebia, penso que ele percebia. Tinha que ser tudo em frases curtas e diretas. E tudo o que ele percebia, pensamos que ele percebia. Ele pestanejava.” EDEE Nº 25, p. 24

O aluno expressa-se por expressões faciais, no caso o piscar de olho. O que se verifica é que o aluno percebe o que é dito, responde a coisas simples.

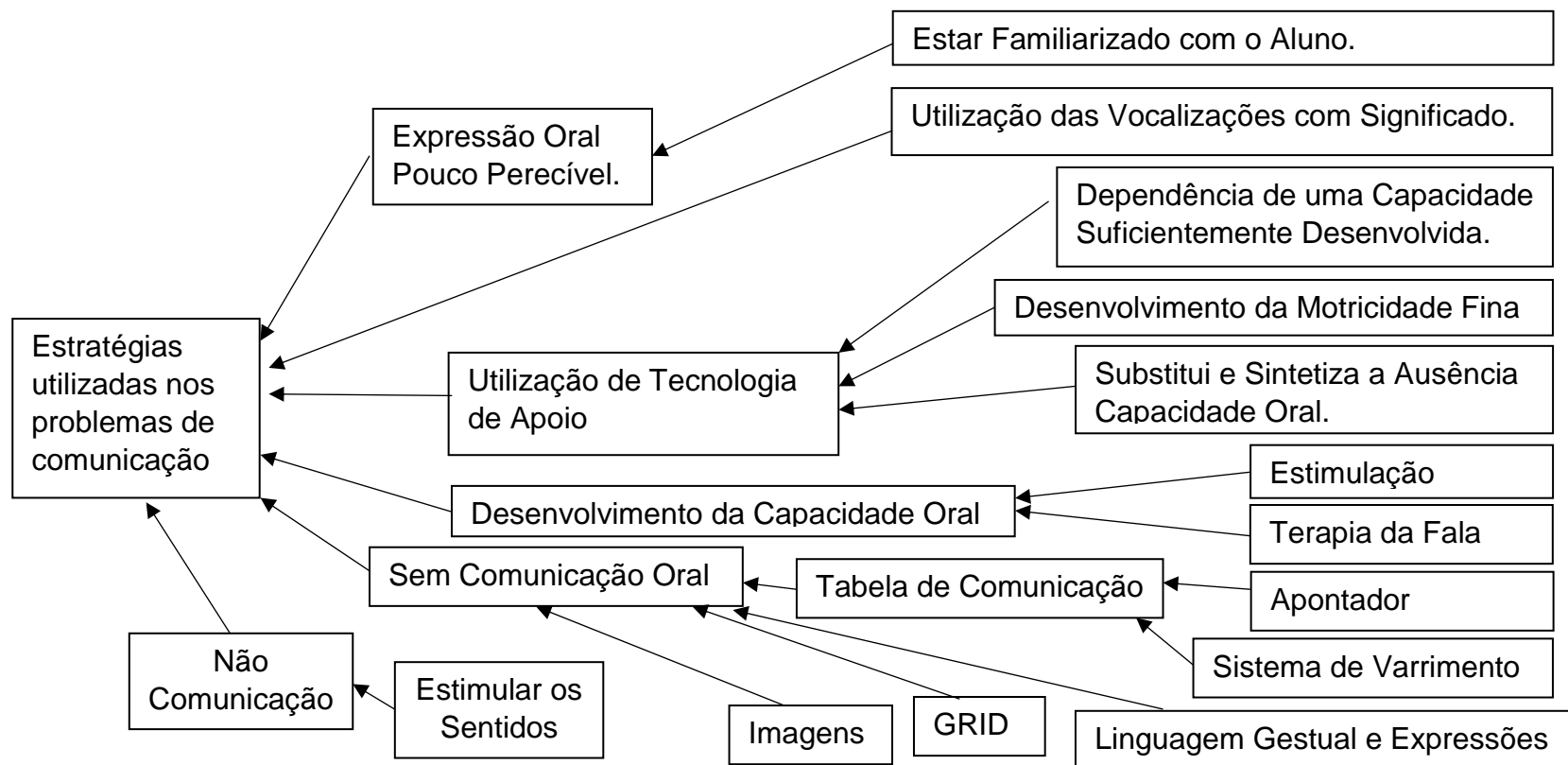
A figura 105 revela a variedade e profundidade das situações de alunos com Paralisia Cerebral na Unidade com problemas de comunicação.

Não é uma surpresa que sempre que há uma expressão oral, mesmo que seja por sons, os docentes investem no seu desenvolvimento, por ser a forma mais fácil de se integrarem na sala de aula, mas existem outras formas de comunicação nomeadamente utilizando símbolos, imagens e gestos que podem ser exploradas.

A expressão oral pode ser sintetizada nomeadamente pelo GRID, mas exige alguma forma de mobilidade utilizando o apontador ou uma mão. A afirmação de que a tecnologia e seu uso estão alicerçados em competências mínimas motoras ou vocais.

:

Figura 105
Estratégias Utilizadas nos Problemas de Comunicação



A utilização de tecnologia é precedida de um investimento sensório motor que prepara e precede a própria comunicação. Daí que os meios tecnológicos nunca podem substituir as competências e capacidades humanas, são uma expressão extensão desta.

6.2. Estratégias de Integração/Inclusão na Sala de Aula

As estratégias de integração/inclusão aparecem como parte do funcionamento das Unidades e que surgem no discurso dos docentes, nomeadamente pela negativa como relata na seguinte afirmação:

“Porque se não o Universo resume-se aqui, tudo está aqui e sai-se daqui e ele já não consegue comunicar tanto. E depois a inclusão já não é como devia de ser. Ou isto é uma ideia estúpida, diz lá?” E.D.E.E. N° 4, p. 81

O problema apresentado, tem como elementos uma unidade equipada com todos os meios, e uma sala de aula sem meios. O aluno não vai às aulas, porque nesta não existem os meios para comunicar. Sem o contacto com turma não há inclusão. Como se verificou anteriormente quando o aluno não consegue ir à turma, a turma vai à Unidade

A pergunta efetuada neste ponto será, o que é necessário para integrar/incluir um aluno com multideficiência na sala de aula? Por extensão perguntar os motivos pelos quais os alunos não vão à sala de aula. A entrevista, 3 apresenta uma das respostas. Indica que tem que existir alguma forma de comunicação por muito básica que seja, o

aluno tem que ter algum sentido que permita aceder à informação, tem que estar na sala de aula posicionado para aceder à informação, os docentes da Educação Especial e do Ensino Regular têm que estar articulados.

Uma outra resposta de critério para ir à sala de aula surge na seguinte afirmação:

“Com estes alunos que têm a comunicação comprometida, se são alunos que têm normas de sala de aula aprendidas, que sabem que na sala não podem gritar nem falar alto, nem perturbar, se normalmente são bem aceites pelos professores, quando aquele professor sabe que o aluno tem comprometimentos, nomeadamente da comunicação, mas que está na sala de aula sem perturbar o normal funcionamento, as pessoas aceitam bem. Este aluno em particular é muito esforçado. É um aluno que se se dá qualquer tarefa para ele fazer ele esforça-se imenso nem que faça um terço, nem que faça metade, ele faz e os professores valorizam muito isso.” E.D.E.E. Nº 4, p. 43

O que se retira é que há um critério que inclui ou exclui a participação nas salas de aula - o respeitar as normas da sala de aula. A leitura mostra que todos os comportamentos que perturbem a sala de aula, embora se falem apenas os mais óbvios, são impeditivos de frequência da sala de aula.

A norma necessita de mais elementos, os primeiros comportamentos que se falaram na citação anterior verificam-se mesmo em alunos sem deficiência, o falar, alto e ter comportamentos que perturbam sala de aula. A questão, em termos de deficiência não se coloca em termos de comportamento intencional e voluntário. A próxima citação é um exemplo disso:

“O “Rafael” vai sistematicamente à sala de aula que tem potencial cognitivo e que tem capacidade de aprendizagem académica, digamos, e que tinha só Adequações Curriculares, a partir de agora é que passou a ter um CEI. Os outros garotos, um têm perturbações psicomotoras muito graves, tem atestados de incapacidade médica ao nível dos 90, 100%, e portanto são miúdos que não se adequam o comportamento e as necessidades deles com aquilo que se faz na sala de aula. Porque são miúdos que muitas vezes têm que estar a ser posicionados e serem transferidos de um lado para o outro, e têm necessidades muito específicas, problemas de saúde muito graves, nomeadamente têm que ser aspirados. Há uma miúda que tem oxigénio, há garotos que têm engasgamentos com as babas, e portanto são necessidades muito específicas, e portanto esses não vão à sala de aula.” E.D.E.E. Nº 5, p. 22

O docente tem um aluno que é um modelo de comportamento e apresenta uma capacidade que não é vulgar encontrar em alunos com multideficiência. Esta citação enuncia uma comparação de alunos com problemas motores mais graves. Em suma são alunos que não aguentam sentados muito tempo precisando de mudar ou estar posições específicas como por exemplo os que apresentam problemas graves e estão ligados a tubos ou equipamentos e que tem comportamentos motores involuntários como o babar-se. Estes alunos não vão à sala de aula.

Uma das situações sobre a integração/inclusão na sala de aula diz respeito à comunicação. É um dos elementos facilitadores, e mesmo uma condição para que esta seja efetiva. Mas veja-se a seguinte afirmação:

“Tem, e acho que é importante. Há crianças, e neste caso, a “Inês” tem comunicação. É fácil ela conseguir interagir com os pares. Os casos, em que eu já tive na Unidade, miúdos sem comunicação verbal, eu utilizava as tecnologias, nomeadamente os digitalizadores, e fazia atividades de grande grupo com turma, mostrar-lhes, ensinar-lhes, fazer uma história em que se utilizava, a aluna participava utilizando o próprio digitalizador com o som. Portanto eu acho que é extremamente importante”
E.D.E.E. Nº 6, p. 88

Por estranho que pareça, a par das potencialidades a nível da comunicação, nos casos apresentados, a maior parte dos alunos com Paralisia Cerebral apresentam um potencial de comunicação. Mas independentemente da deficiência revela-se que existem alunos com limitações de comunicação que precisam de ter meios de Comunicação Aumentativa e Alternativa para uma verdadeira participação. A ideia é que quando se realizam atividades na turma, o aluno com multideficiência o aluno pode estar apenas numa atitude passiva, ouvindo e observando sem verdadeiramente participar.

Quando aluno não pode vir à turma a turma vai à unidade:

“Vêm eles aqui à Unidade para desenvolver atividades na disciplina de Educação para a Cidadania.” E.D.E.E. Nº 13, p. 32

A citação é mais ampla e complexa, mas a estratégia não é referente ao aluno com Paralisia Cerebral que até frequenta a turma. É referente a todos os alunos que estão na Unidade e não saem desta. A descrição que se faz ao longo desta

entrevista é que na articulação entre todos os docentes, Diretor de Turma e Docentes da Educação Especial, os alunos vão dois a dois visitar a Unidade. O que se depreende é que neste caso o contacto com os alunos é pontual e dificilmente uma integração/inclusão quando comparada quer com atividades em que todos participam e estar ao lado dos colegas na sala de aula mesmo que só para ver e ouvir.

A afirmação anterior questiona o que é que é a verdadeira integração/inclusão, aqui está uma resposta:

“Eles pertencem a uma turma, e eles têm no horário deles têm horas em que vão à sala. Eles basicamente vão à 2ª feira à tarde, à 3ª, à 4ª e à 6ª duas horas de tarde.”

E.D.E.E. Nº 16, p. 88

A estratégia é que os alunos que tem condições para estar na sala de aula, independente das suas limitações vão à turma dentro de um horário determinado. A integração/inclusão não é um ato pontual mas continuado.

A informação que é dada nesta citação fala muito do que acontece na Unidade, tipo de alunos e estratégias na sala de aula:

“É assim, no início do ano, nota-se que eles, no início estão um bocadinho apreensivos, não é. Nós a entrarmos na sala, estarmos a assistir à aula dele. Eles, no início, nota-se que têm um bocadinho uma apreensão têm um bocado aquela ideia que nós estamos a controlar aquilo que eles estão a fazer. Não é verdade. Nós estamos lá é para ajudar, mas depois eles, com a continuação, nota-se que até estão a gostar e estão a aproveitar mesmo o nosso trabalho, que no fundo é mais um professor na aula e é mais uma ajuda.” EDEE Nº 22, p. 28

Para perceber esta afirmação é preciso contextualizar, a Unidade de Multideficiência, tendo alunos com as deficiências mais graves dependentes para tudo. Todos necessitam de cuidados constantes, passam mais tempo neste espaço que fora deste. Quer pela questão dos cuidados que necessitam quer pelo pouco contacto com o exterior, quando vão à sala de aula vão sempre acompanhados.

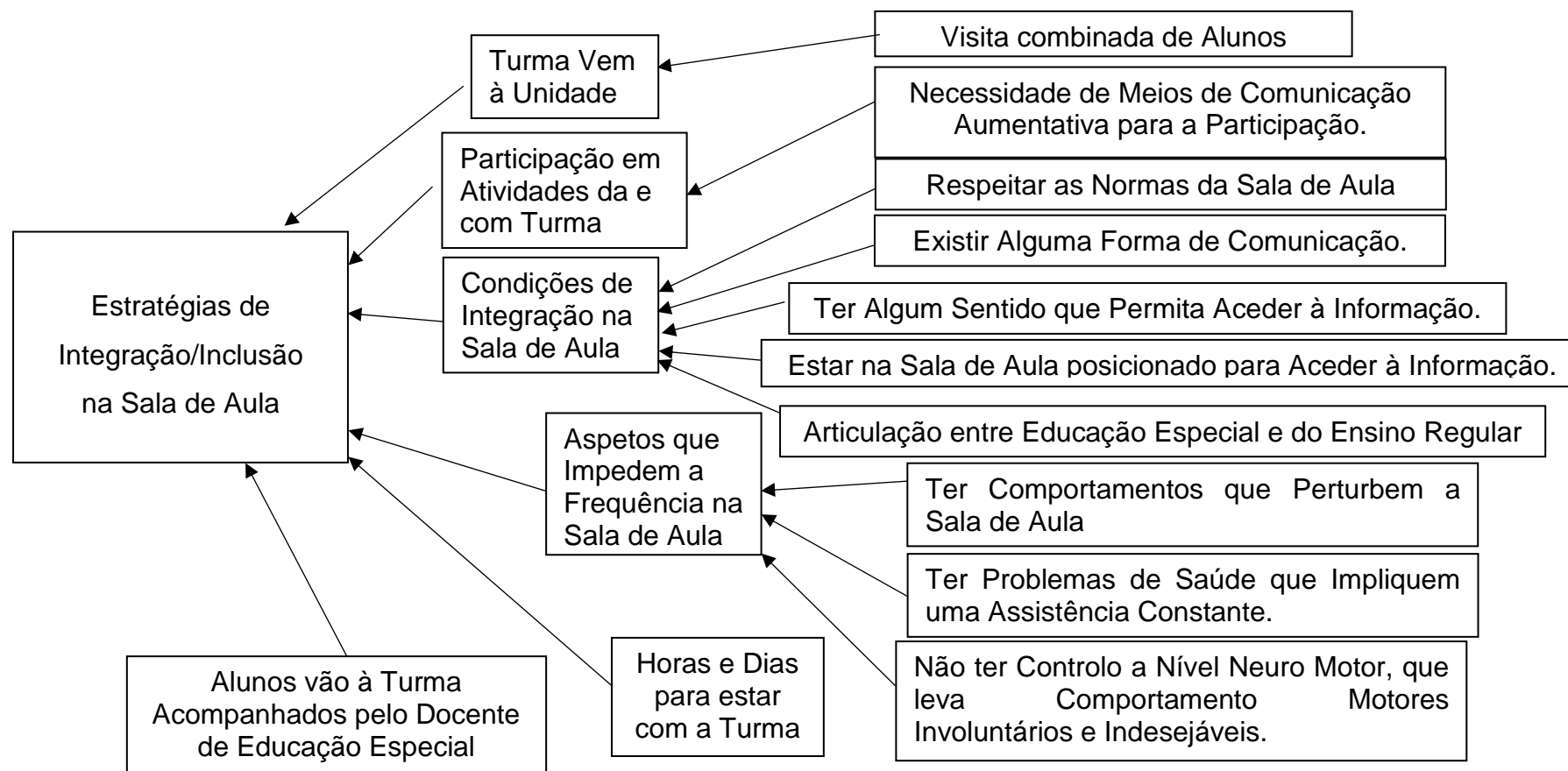
A figura 106 fala do problema da integração/inclusão sob o prisma da presença ou ausência de alunos com Paralisia Cerebral da Unidade de Multideficiência na Sala de Aula. Os Docentes da Educação Especial ultrapassaram este âmbito, mostrando quais são os critérios de inclusão e exclusão da frequência parcial ou total com a sala de aula por qualquer aluno com Multideficiência.

Há uma dificuldade em ter alunos com multideficiência na turma por várias razões: a primeira é que não são autónomos e precisam de cuidados constantes; a segunda é que em termos motores as consequências não são socialmente aceitáveis, nesta entrevista o babar-se, noutras entrevistas com outros alunos com Paralisia Cerebral fora da Unidade os espasmos, movimentos involuntários.

Os requisitos que se pedem a um aluno da Unidade para estar na sala de aula é que este tenha alguma capacidade de interação com os restantes alunos ter um comportamento aceitável, que não perturbem a turma. A questão que surge

Figura 106

Estratégias de Integração/Inclusão na Sala de Aula



anda em volta da inclusão ou exclusão. Os alunos participam nas atividades da turma, e é importante que tenham forma de expressar-se em vez de ouvir e observar passivamente.

As estratégias passam por meras visitas dos colegas à Unidade de forma pontual. É um sinal de que muitos alunos não saem da Unidade. Os alunos vão à turma em horários estipulados de forma sistemática. O importante é estar com os pares, por último a frequência de algumas disciplinas ou nos casos excepcionais acompanhar a turma. As estratégias, neste último, consistem em procurar tornar ao aluno a informação acessível e criar confiança no aluno.

Os três verbos que fazem parte da aceitação do aluno com multideficiência na sala de aula é o comunicar, interagir e articular, sendo que nisto é valorizado ser esforçado, ter potencialidades comunicativas e potencialidades a nível da cognição.

Há um problema que afeta a inclusão/integração não só destes alunos mas de todos os que precisam, observe-se:

“Há boa vontade da parte dos colegas. Os colegas são super atencioso adoram estar com eles, mas neste momento a grande barreira que existe, para mim, são as novas programações que, cada vez mais, são exigentes ao ponto de os professores titulares de turma se sentirem extremamente ocupados, ocupados com muito programa, com muitos programas, e deixarem para trás, por vezes, outro tipo de relacionamento, de atividades que se poderiam fazer, lúdicas.” E.D.E.E. Nº 34, p. 60

A profissão de professor está tornar-se demasiado burocrática e desumana, o que leva que estes deem mais atenção aos

programas que aos alunos. A ponta de um iceberg que leva à exclusão social

6.3. Preocupação dos docentes de Educação Especial em tornar os Alunos com Paralisia Cerebral Mais Autónomos.

Uma das preocupações dos docentes da Educação Especial nas estratégias consiste em tornar os alunos mais autónomos. O que significa a conquista da autonomia?

“Eu para mim, é primordial. Depende de cada criança, não é? Mas uma criança, não é o caso dele, a paralisia cerebral, mas que realmente se vê que, o que ele tem nós não sabemos, mas que é algo que tem uma implicância motora, porque a parte cognitiva parece-nos bastante positiva, bastante boa. É fundamental para eles poderem comunicar, sobretudo a nível da comunicação e não só. Para outras crianças, não falo do “Afonso”, mas ajuda certamente também na parte da autonomia.” E.D.E.E. Nº 2, p. 49

Aqui só se fala dos fatores ligados à autonomia, a parte motora, intelectual e comunicação. Ao longo das entrevistas observam -se estes três aspetos, podiam juntar-se outras limitações mas estes são que mais se apresentam, não são limitações mas sim consequências destas.

O problema principal deste aluno é a comunicação e a utilização de um computador para aceder a programas que sejam mediadores de comunicação que passa pelo aumento da autonomia na motricidade fina:

“Ele tem o switch, já fez agora há pouco tempo, desde que está cá uma avaliação pelo CANTIC, e realmente percebeu-se que para além da mãozinha para clicar no

switch, o joelho é algo que ele domina muito bem, e possivelmente será essa a forma mais viável que ele comece a utilizar como forma de comunicar, ou melhor, como preensão em termos de switch, para depois aceder ao computador.” E.D.E.E. Nº 3, p. 29

Repete-se aqui a noção de que a tecnologia só por si não é sinónimo de autonomia, mas que a utilização desta depende do desenvolvimento ou recuperação de capacidades físicas ou sensoriais. Quanto mais autónomo for o aluno em termos de motricidade fina maior será a facilidade de utilizar meios informáticos que sejam mediadores de comunicação.

Uma das citações indica que a procura da autonomia, passa pela fisioterapia:

“Ele tem fisioterapia duas vezes por semana, portanto não está mal. Depois a nível da terapia da fala, ele consegue articular alguns sons. O sim e o não até se compreende, portanto eu acho que se devia investir mais em terapia da fala.” E.D.E.E. Nº 4, p. 47

A estratégia de recorrer à fisioterapia, não é no entanto, o centro da atenção. Esta está no efeito que se procura atingir. O maximizar uma potencialidade ligada a uma limitação, no caso o aluno não tem linguagem oral mas consegue fazer sons próximos de palavras.

O caso apresentado é de um aluno que apresenta três limitações, motora, comunicação oral e cognitiva:

“É assim, nas atividades funcionais diárias, tudo aquilo que é feito com ele é acompanhado com linguagem verbal nossa. Normalmente até por análise de tarefa, ele vai participando nas tarefas, nas pequenas fases da tarefa, digamos, tudo acompanhado, porque como ele nos

entende nós estamos sistematicamente a falar com ele. Isso, eu acho que é básico.” E.D.E.E. Nº 5, p. 42

A preocupação dos docentes está em estabelecer rotinas, que permitam fixar competências e que o tornem mais autónomo. Repare-se que as três limitações não totais o que as transforma em potencialidades complementando a afirmação anterior:

“Eu acho que ele era capaz de acompanhar, só que ele tem um ritmo de trabalho muito, muito, muito lento, e portanto a aprendizagem que ele faz não é nunca em termos de execução é parecida com a dos outros.” E.D.E.E. Nº 5, p. 42

As diversas limitações fazem com que este aluno seja mais lento a trabalhar e a aprender, mas este aluno faz e aprende, o que significa que há um potencial para se tornar autónomo.

Nos casos mais graves em termos motores surge o seguinte exemplo:

“É uma criança dependente do adulto, no entanto apesar de ser dependente do adulto, por exemplo, a nível da higiene. A nível da alimentação, neste momento, nós estamos a fazer o treino de alimentação.” E.D.E.E. Nº 6, p. 34

A citação não é nova e mostra uma situação usual em termos de multideficiência e em Paralisia Cerebral, a higiene pessoal e a alimentação autónoma é uma aquisição mais difícil mesmo nos casos mais leves. Há uma preocupação em tornar estes alunos mais autónomos nos aspetos mais básicos da vida.

O exemplo que completa os dados anteriores é o seguinte:

“Apesar da problemática dele, ele acaba por, se nós perguntarmos se quer ir ao recreio ou se quer ficar na sala, ele responde. Se ele responde que sim ou que não, penso que é dado essa possibilidade de ser autónomo enquanto escolha. Eu penso que isso é muito importante. Outra coisa que eu não referencieei, relativamente à parte motora que tem a ver com a motora e não tem, ele faz controlo de esfíncteres, claro que ele tem a dificuldade em dizer quando quer, mas é um miúdo que faz controlo.” E.D.E.E.

Nº 3, p. 37

O aluno tem limitações de comunicação e a nível motor, mas em termos de higiene pessoal tem algum controlo. O que lhe dá liberdade de ir ao recreio e ir à sala de aula. Percebe-se que a liberdade de escola não é só para a escola as também para a vida.

A autonomia, é fruto da conjugação de duas ou mais estratégias:

“Nós aqui, a nível do nosso aluno, temos realmente um grande suporte, e o que nos ajuda muito na evolução dele e que tem sido o recurso do computador e da utilização do GRID para as aprendizagens dele. Como eu disse, ele chegou aqui não vocalizava nada, mas nada. Mas não era fazer um som, ele não fazia absolutamente nada. Ele, neste momento, consegue responder-nos a perguntas oralmente, com alguma dificuldade na articulação, mas também tem terapeuta da fala. Mas com uma precisão de entendimento muitíssimo melhor.” E.D.E.E. Nº 7, p. 40

Pode parecer uma repetição mas o avanço em termos de autonomia de comunicação oral surge pelo desenvolvimento das capacidades naturais conjugadas com a utilização do GRID.

A afirmação que se apresenta adiante, fala de tecnologia, do recurso aos jogos, mas o centro não está nos instrumentos utilizados:

“O problema do “Rafael” é ser um bocadinho preguiçoso, porque, ele estava a contar o que se passou na semana passada, eu tive que insistir. Primeiro, não gosta de trabalhar. Muitas vezes, só consigo trabalhar com ele através de jogos, mas se digo que vamos para o computador, ele diz logo que não. É muito, é mesmo preguiçoso. Não gosta. Ainda na semana passada, tivemos uns meninos do 4º ano a vê-lo a trabalhar no GRID, e ele fez tudo sozinho. E há outra coisa que é preciso insistir bastante nele que é trabalhar especialmente a fala.” E.D.E.E. Nº 15, p. 34

A principal estratégia está no conhecimento e investimento dos docentes no aluno. Note-se o investimento na preparação de material, jogos, em aprender para ensinar e acompanhar, no conhecimento das limitações do aluno, e no insistir para que trabalhe naquilo que lhe é ensinado.

A estratégia que atrás foi mencionada está bem presente na frase que se segue:

“Vejo, que são alunos que requerem muito de nós. É um investimento pessoal. Em termos de competências, como professora, mas também em termos emocionais, em relação a alunos com quem nos envolvemos, nas sobre tudo, também vemos alguns progressos, apesar de serem lentos, nalguns casos, vemos progressos.” E.D.E.E. Nº 19, p. 46

A afirmação fala do trabalho com alunos com Paralisia Cerebral em geral, obter resultados é preciso envolvimento pessoal e emocional.

O problema apresentado é mais grave, aluna que é cega reconhece pessoas pelo cheiro e som, que estratégias são utilizadas:

“No caso desta menina é muito o SWITCH e muito, muito, muito a estimulação auditiva, muita discriminação auditiva, porque a parte tátil está completamente comprometida. O que podia ter acesso está completamente comprometida. É uma miúda que precisa de ajuda total para todas as atividades diárias.” E.D.E.E. Nº 20, p. 32

Uma das estratégias presentes, é insistir numa potencialidade da aluna, a capacidade auditiva para que esta seja autónoma.

Existem casos em que não é possível pensar em autonomia, são casos muito graves, observe-se:

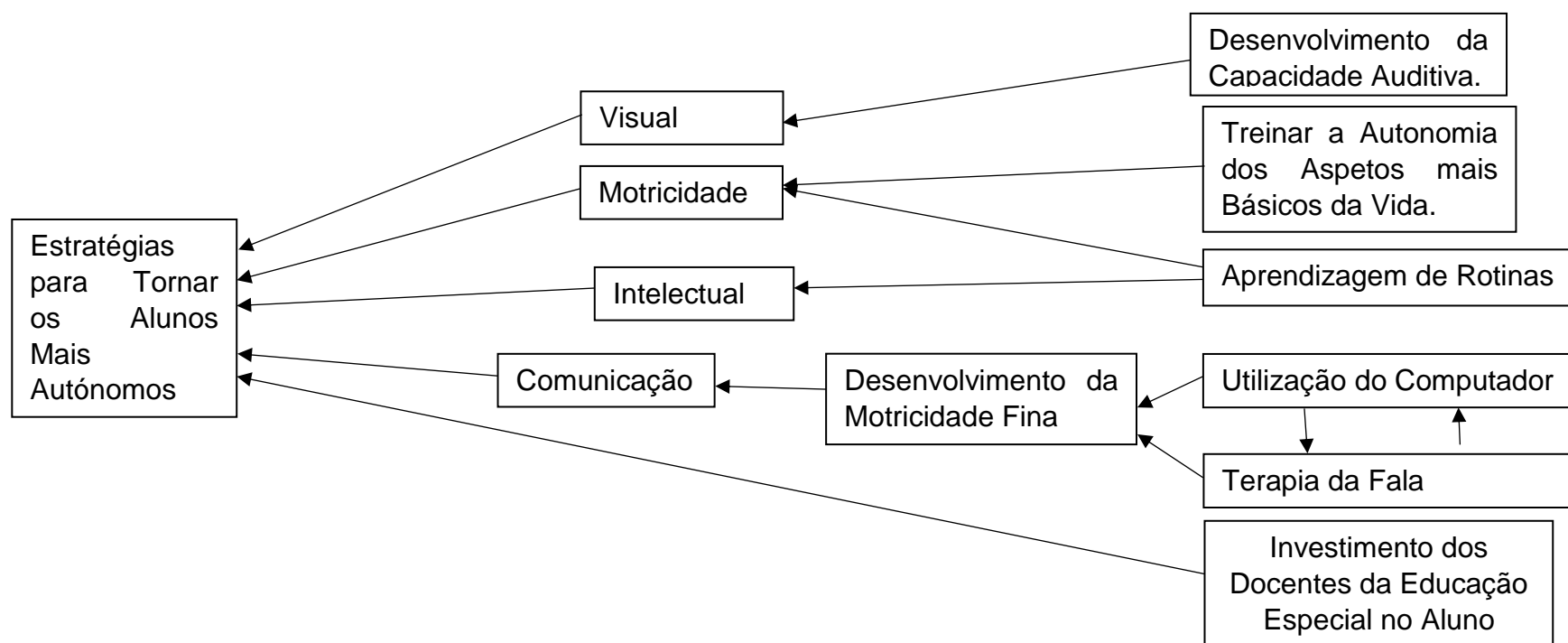
“Pensando agora no caso da criança com paralisia cerebral, as estratégias maioritariamente é uma constante preocupação nossa é as dores e no aumento do bem-estar do aluno, bem-estar quer dizer estabilizá-lo. No fundo, dar-lhe carinho e fazer tudo para que ele esteja bem.” E.D.E.E. Nº 33, p. 125

Corresponde a um aluno que se tocar no corpo com mais força corre-se o risco de fazer uma fratura óssea. A solução é apenas dar carinho e cuidar da saúde.

A figura 107 junta dois aspetos, uma preocupação em relação ao futuro dos alunos em os tornar o mais autónomos possível e a forma como resolvem este problema.

As soluções encontradas são basicamente quatro: O investimento dos docentes nos alunos, uma entrega pessoal e emocional; O investimento no desenvolvimento das potencialidades mesmo pequenas do aluno através de terapias

Figura 107
Estratégias de Para Tornar Os Alunos de
Paralisia Cerebral mais Autónomos



que são outras formas de estimulação; Criar rotinas para que possam fixar aprendizagem e atividades do dia-a-dia. Por último utilizar a combinação de estratégias para maximizar os efeitos das mesmas.

Não se pode deixar de observar que, o investimento nos alunos não está nível das aprendizagens mas na autonomia em termos funcionais mais básicos, comer, a higiene, comunicar mesmo coisas simples. Na medida que o aluno tem uma competência básica mínima por exemplo uma mão útil ou uma voz perceptível é possível utilizar um meio de Comunicação Aumentativa e Alternativa.

Não se quer afirmar que a tecnologia não seja importante, mas que esta é precedida pelo desenvolvimento dos sentidos, daí a importância das terapias e estratégias de estimulação dos docentes. A tecnologia é um meio, uma extensão, não substituem os alunos no seu esforço e capacidade para se tornarem autónomos.

6.4. Colaboração da Família nas Estratégias dos Docentes.

Para compreender a família nas concepções dos docentes da Educação Especial a trabalhar em Unidades de Multideficiência com alunos com Paralisia Cerebral, torna-se necessário colocar-se no lugar daquela. Cada uma com uma situação concreta, mas todos com uma situação comum como o que surge nas seguintes afirmação:

“Os pais estão conscientes que estes alunos têm tanta limitação, têm progressos por vezes e retrocessos. Já perceberam, através dos nossos encontros, reuniões, conversas, das nossas reflexões dos finais dos períodos, em que temos que ter as avaliações feitas. E são avaliações, basicamente mais do que sumativas, são descritivas e que temos que dizer, nas metas do seu PEI, de PEI do aluno, faz de conta estamos a falar por exemplo do “Fernando” imagine, temos este objetivo a traçar, mas este objetivo, infelizmente foi cortado a meio porque o menino teve uma quebra na saúde física. E depois temos o CEI que vamos adaptando conforme a criança e consoante a sua problemática e a sua forma de estar.”
E.D.E.E. Nº 33, p. 116

As Unidades de Multideficiência existem como um serviço para alunos que possuem as limitações mais graves, profundas e com problemas de saúde que necessitam de uma constante monitorização. Estas crianças, em muitos casos, dificilmente, atingirão uma autonomia total e deste modo estarão sempre dependentes da família. A principal preocupação será: O que acontecerá e estas famílias quando os alunos terminarem a escolaridade? As expectativas dos docentes são de curto alcance, pequenas e dependentes das eventualidades da saúde. Colocar-se no lugar da família é mais que as criticar perceber que o apoio não é apenas para os alunos mas também para os pais.

“É mais à família, porque é uma menina com multideficiência muito grave, com problemas gravíssimos, também de saúde física, e portanto é mais um apoio à família.” E.D.E.E. Nº 33, p. 29

A escola é um lugar, onde os pais podem encontrar um apoio, podendo dedicar-se a uma profissão, ter um espaço para si

mesmos. A criança com multideficiência exige uma vigilância constante.

Em primeiro lugar perceber a natureza assim como o investimento das famílias nos seus filhos:

“Não, ainda é manual. Cadeira manual. Tivemos um que se conseguiu arranjar uma cadeira elétrica. Também houve todo o trabalho do Centro de Paralisia Cerebral, depois com os pais, porque é preciso os pais irem às consultas, é preciso tratarem dos papéis para a Segurança Social, e aí é que se nós não os acompanharmos quase todos desistem, deixam passar os prazos e as crianças perdem pois acabam por não ter esse material. É o mesmo que acontece com as talas. Esta criança também precisa de talas, porque o corpo está a ficar um pouco deformado. Já está crescida. Ela foi minha desde os 3 anos, neste momento ela está com 13 anos.” E.D.E.E. Nº 6, p. 32

As crianças com Paralisia Cerebral necessitam de uma constante monitorização médica. Estas precisam de equipamentos médicos como talas e, no caso, uma cadeira de rodas. À medida que crescem são necessários novos equipamentos. A terceira observação consiste na evidência que estes são caros e só podem ser obtidos com ajudas técnicas. Há um processo burocrático demorado e complexo, sendo que muitos pais desistem. A função dos docentes é apoiar as famílias neste processo.

Na visão dos entrevistados a família é o elemento central, para o desenvolvimento dos seus alunos e do trabalho dos docentes:

“É assim, neste caso, eu não estou agora a referir-me só à paralisia cerebral, mas à multideficiência. Um trabalho que não envolva a família, não tem resultados nenhuns, porque

é essencial a colaboração da família. É essencial. Aliás eles fazem parte da equipa quer de avaliação quer para a elaboração dos Currículos Específicos Individuais. Nos programas de intervenção a família tem que estar sempre presente. E a nossa intervenção não pode ser só a escola, mas tem que ser muito a nível da casa, concretamente nesta menina. Teve que haver uma articulação permanente entre os serviços de saúde à autarquia. “
E.D.E.E. Nº 20, p. 36

O trabalho dos docentes não se pode fazer sem a colaboração das famílias. Elas são elemento fundamental nas decisões, mesmo a nível burocrático. Uma segunda ideia é que o investimento dos pais vai além da escola passando por intervir noutros espaços, nomeadamente a nível das acessibilidades.

Na colaboração entre escola e família há uma grande variedade de situações.

“Cada caso é um caso, mas aqui este ano, tirando um ou outro, acho que os pais são sempre muito preocupados, e estão sempre presentes, se o miúdo está doente, se aconteceu alguma coisa na escola. Têm sempre aquela coisa de saber o que se passou, se está tudo bem. E é o nosso papel informar como é que correu o dia aos pais.”
E.D.E.E. Nº 15, p. 76

Aqui enuncia-se aquilo que corresponde a uma situação normal, nomeadamente a noção que todas as famílias se interessam pelo bem-estar e desenvolvimento dos seus filhos.

A família é um dos elementos importante no desenvolvimento do aluno:

“A família é uma família que é interessada e preocupada, mas não tem equipamento em casa. E nota-se que nestes dois casos, não é uma família que em casa dê uma continuidade ao trabalho escolar, que se preocupe em treinar, por exemplo, os filhos em casa, em dar continuidade ao trabalho que nós damos aqui na escola.

Mas são pessoas que se preocupam com os filhos, e que nota-se que há uma preocupação, mas não há um acompanhamento escolar, se assim se pode dizer.”

E.D.E.E. Nº 22, p. 88

O contraste faz-se entre o caso narrado na entrevista 3 e esta entrevista. Na primeira, uma família com meios, interessada e que continua o trabalho da escola em casa. Na segunda famílias sem meios, mas preocupados com os filhos, mas sem acompanhamento escolar. A ideia apresentada é que a continuação do trabalho do docente em casa, não é uma questão de meios mas de preocupação em acompanhar.

A questão que está apresentada é a atitude perante a deficiência e expectativas das famílias. O exemplo que se segue tem presente a questão do preconceito:

“E às vezes são os próprios pais que não ajudam. Os pais, os pais desta aluna. Porque a menina coitadinha é deficiente, portanto ela tem que ter um estatuto especial e tem que ter não sei quê, tem que ter uma atenção redobrada, tem que ter... A própria família também não colabora. Porque aliás, quando cá chegou com ela, coitadinha ela não vai conseguir como os outros.”

E.D.E.E. Nº 7, p. 84

Os pais, por vezes, não colaboram com os docentes, acentuam a deficiência exigindo um estatuto diferente, não se perceber o que, ficam os resultados, dificuldade em intervir no desenvolvimento do aluno.

Questiona-se a função da escola e em especial da Unidade com a seguinte afirmação:

“Muitos deles, os pais encaram a escola como um sítio onde vão depositar os miúdos, e portanto não querem

saber. Aliás temos um caso aqui em que a escola é um depósito.” E.D.E.E. Nº 9, p. 62

Esta frase é verdadeira tendo em conta que os cuidados constantes que os alunos necessitam, impediriam os pais de qualquer outra atividade. Na citação anterior o sentido é outro. Indica a separação entre a escola e a família como esferas diferentes, as quais não se encontram.

As famílias preocupadas são aquelas que estão atentas ao desenvolvimento escolar dos filhos, e colaboram com os docentes no desenvolvimento dos seus filhos. Já se observou que o centro da Unidade não está nas aprendizagens, mas nas conquistas de autonomia que podem levar ao desenvolvimento escolar. Uma primeira afirmação enuncia três categorias base que caracterizam uma família que colabora com os docentes: estar bem apoiado, ser interessada e ter conhecimentos.

“Eu penso que sim, que este menino está bem apoiado e tem uma família que é uma família interessada, com conhecimento e que o ajuda bastante. E.D.E.E. Nº 3, p. 35

A informação que vem na citação anterior é insuficiente, não se percebe quais são as suas propriedades. A afirmação que se segue apresenta o que se entende por o termo colaborante em relação à escola:

“São muito colaborantes relativamente à escola, e sempre que é necessário alguma coisa eles colaboram. Eles próprios também avançam com alguma informação, com alguma sugestão, perguntam sempre se está tudo ok, se é preciso alguma coisa, são muito preocupados e presentes. Aliás, o pai vem trazer o aluno de manhã, quase sempre, a mãe vem de vez em quando. A mãe vem sempre buscá-lo

à tarde com a irmã. Portanto eles, tanto o pai como a mãe estão sempre presentes. Relativamente às terapias, também qualquer coisa que seja necessário eles dão resposta logo. Só há aqui uma questão, que a mãe em casa tinha dito que o aluno em casa trabalha com alguns dispositivos que nós até pedimos para a mãe trazer, e ainda não trouxe. Não percebemos porquê. Porque realmente se ele usa em casa deveria trazê-lo. Mas já se disponibilizou para trazer, e desde meados do 1º período até agora nunca trouxe, não sei. Mas de resto são espetaculares. O miúdo já foi avaliado em França, aqui em Portugal, portanto têm tido disponibilizado tempo para irem a consultas, para fazerem exames. Parecem-me excelentes.” E.D.E.E. Nº 4, p. 67

A primeira propriedade é que colaboram sempre que solicitados; na segunda procuram informação sobre os seus filhos; na terceira vê-se que estão presentes, e na quarta, investem nas terapias; por último procuram respostas médicas para o filho. Demonstra-se que além de ter recursos culturais tem meios materiais para apoiar o filho.

Quando a família tem recursos culturais e materiais faz-se a comparação com as famílias com menos recursos e a afirmação que surge é esta:

“Pois tem, pois tem. Eu acho que se tivessem mais apoios, porque vê-se a diferença entre a “Matilde” que tem vários apoios fora da sala de aula, porque a mãe tem recursos. Nota-se uma evolução fantástica, daquela criança, enquanto estas não têm nada mais do que este apoio cá. E por vezes não têm o apoio devido em casa.” E.D.E.E. Nº 16 p. 48

Os casos com maior desenvolvimento nas entrevistas são aqueles em que as famílias investem nos filhos, e neste caso ter recursos, faz a diferença.

Um dos problemas de colaboração dos docentes é lidar com famílias desestruturadas:

“Aí a família é que é um bocado mais complicado. A família, o pai é um pai que não é presente. É um pai que, ele foi pai muito jovem e não assumiu o seu papel de pai. Portanto tem sido a mãe, que é bastante mais velha, 10 anos mais velha, tem sido ela que foi ao longo do percurso do “Mário” que foi assumindo só. Depois estas pessoas também têm dificuldades. É uma pessoa com um emprego precário, logo tem muitas horas de trabalho, e tem pouco tempo disponível para poder vir à escola. Usamos sempre o caderno de recados. Temos sempre uma relação de proximidade muito, usamos muito o telefone. O telefone está sempre disponível para os pais. Os pais, se precisam, telefonam-me aqui para a escola. E há sempre um caderno, o caderno de recados, o caderno de ligação escola-família, em que todos os dias escrevemos sempre lá alguma coisa.” E.D.E.E. Nº 13, p. 56

Quando há problemas de natureza material, e pobreza, ligada à precariedade no trabalho facilmente se entende que este contexto e com uma criança multideficiente, não é uma situação fácil de viver e suportar. O docente surge como um apoio para estas famílias.

O último caso é o mais grave, configura uma situação de abandono:

“Porque mesmo os cuidados básicos, eu acho que são descurados. Não toma banho, como devia, como não controla os esfíncteres devia tomar banho todos os dias. Aliás qualquer pessoa, na minha civilização, deve tomar banho todos os dias. Acho essencial tomar banho diariamente, se não a pessoa cheira mal. Uma pessoa que não controla esfíncter vesical e anal, quer dizer automaticamente devia tomar banho todos os dias. Eles vestem-lhe a roupa suja e o garoto, muitas básica. Não está satisfeita. Depois são uma família que em termos

económicos é um pouco carenciada, e eu não sei acho que não colaboram muito. Acho que aos fins de semana leva o computador, mas não faz nada no computador; a cadeira não quiseram que ficasse lá em casa porque não havia espaço. Portanto acho que fazem o mínimo. Não são propriamente desinteressados, pelo contrário, até às vezes são picuinhas, mas é sempre para o lado dos outros. Eu acho que eles esforçarem-se grande coisa, acho que não.”

E.D.E.E. Nº 5, p. 72

Verifica-se que é uma família que não sabe lidar adequadamente com a deficiência. As prioridades estão trocadas, não colaboram nos elementos de desenvolvimento do aluno e dão importância a outros que não são importantes

Poder-se-ia dar mais exemplos, mas é necessário pensar em termos de análise que o ser humano é um ser imperfeito, está sujeito a contingências diversas que rompem com construções teóricas e idealizadas da vida. A última citação vem indicar isso mesmo:

“Agora participar, participar é complicado. A família tem, de facto, a mãe vive sozinha, tem dificuldades económicas, e não pode faltar ao trabalho”. E.D.E.E. Nº 13, p. 58

Nas famílias, que vivem numa pobreza extrema, os pais têm que trabalhar, e a escola e os docentes não podem exigir o que é idealizado, mas o que conseguem. No caso, não há uma situação de desinteresse, nem de desinvestimento da família. Conjugam-se esta e outras afirmações que os Docentes de Educação Especial e as Unidades de Multideficiência são para estes pais o único ponto de apoio com os recursos que estes por si não conseguiriam juntar para os seus filhos.

A figura 108, antes de mais, é um aviso para tomar cuidado com a forma como se constroem conceptualizações. Há uma consciência que as Unidades de Multideficiência e o trabalho que os Docentes de Educação Especial é um serviço prestado às famílias e um apoio aos pais com mais necessidades.

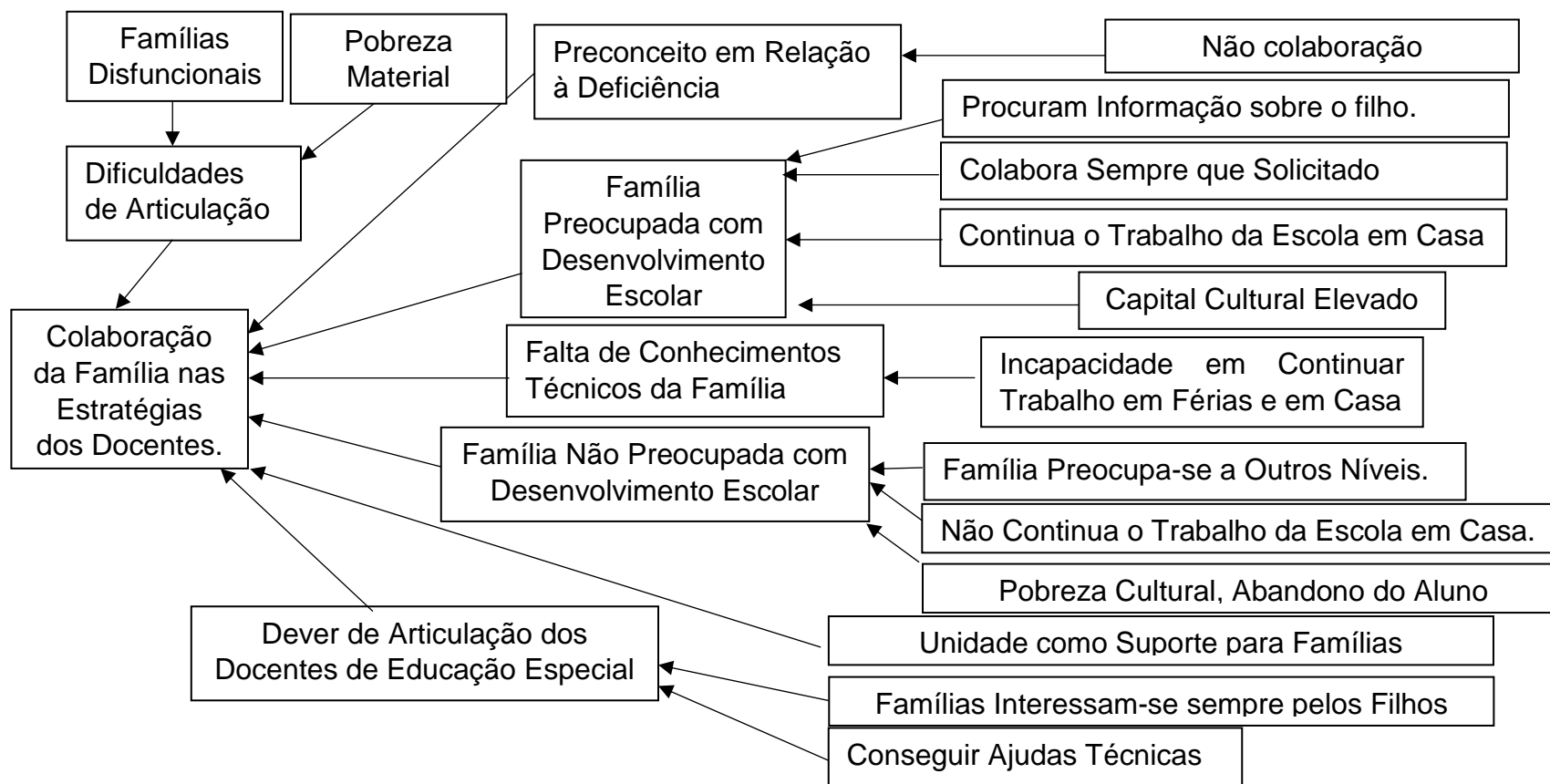
Nesta conceptualização está sempre presente mais que as limitações dos alunos as fragilidades de famílias que enfrentam problemas sociais de pobreza, desemprego, trabalho precário e que nem sempre possuem capacidade cultural para conseguir, por si, os meios para lidar com a deficiência dos seus filhos. As Unidades de Multideficiência são os únicos recursos que estão ao dispor destes alunos.

A colaboração das famílias depende da sua situação e contexto. A pobreza não impede a colaboração, mas reduz a disponibilidade.

Não se pode falar em famílias que não se preocupam com os seus filhos, de uma forma ou outra, há sempre o interesse nem que seja desajustado, em proteger em demasia ou fugir à questão desviando a atenção para coisas secundárias.

Quando se voltou a utilizar o termo recursos culturais, foi para mostrar que a colaboração depende da capacidade de lidar com a deficiência, e facilita ter os meios materiais para o fazer.

Figura 108
Colaboração da Família nas Estratégias dos Docentes



Conceptualmente facilmente se depreende que as capacidades das famílias, não são de carácter técnico, embora a dedicação e investimento façam a diferença.

Mas quais são as estratégias dos Docentes de Educação Especial em relação à família? Para já a noção que não se pode separar os alunos com multideficiência das suas famílias, apoia-las é ajudar o aluno. O conhecimento da família é tão importante como do aluno, explorando as suas potencialidades e limitações.

Em termos de comunicação, se a família não vai à escola é a escola que vai à família, e neste âmbito há que ter a noção que os alunos da Unidade em termos de saúde e deficiência são casos graves, evoluem mais devagar e exigem um grande investimento por parte de todos.

Conclui-se que o papel da Unidade e do Docente de Educação Especial é articular-se com as famílias, segundo as suas características e necessidades.

7. Síntese dos Resultados Referentes aos Docentes da Educação Especial e Confronto com a Literatura.

Ao longo das entrevistas dos Docentes da Educação Especial a preocupação colocou-se em explorar os dados na construção de uma teoria substantiva, que procura perceber qual é a principal preocupação e qual é a categoria central que organiza as restantes. Apesar de, desde o início, existir o cuidado de analisar os dados procurando que as categorias fossem as mais abstratas possíveis, estas nunca atingiram um grau de abstração suficiente (Charmaz, 2006;2014; Glasser, 1998).

O recurso à literatura técnica e não técnica (Strauss & Corbin, 2008; Glasser, 1998) foi uma constante mas não uma prioridade. Esta foi dada à análise dos dados.

A passagem para uma teoria formal impõe-se pela necessidade de explicitar os resultados, tornando-os mais abstratos e de lhes dar uma forma mais formal ou académica também para a validação dos resultados pelos pares. A especial complexidade e fragmentação das contribuições, dá uma particular importância à comparação dos resultados com a literatura.

A procura da categoria central é uma das características da *Grounded Theory*. A dificuldade nos Docentes de Educação Especial estava em perceber, entre as categorias com mais peso qual era a mais importante. Inicialmente, existiam três

termos ou categorias, que concorriam para ocupar este lugar: as estratégias; a integração; e a inclusão. Com o posterior tratamento dos dados, verificou-se que estas não são três categorias mas sim uma apenas. As estratégias dos Docentes da Educação Especial visam um processo que, por um lado procura ajudar o aluno a integrar-se na turma e escola, e por outro, criar condições para que a turma e a escola o acolham e o incluam.

A categoria central são as estratégias de integração/inclusão, ou orientadas para autonomia de um modo mais imediato para participar com os seus pares na sala de aula ou para a vida quando a escolaridade terminar. As duas vertentes não se excluem mas estão interligadas. Em termos teóricos o que é que a literatura indica?

Em primeiro lugar há que resolver as questões terminológicas. Os termos na sua forma mais abstrata podem ser utilizados nos mais variados campos das Ciências Sociais. O termo *estratégias* é uma família de codificação que, citando Glasser (1978 p. 76) possui uma grande polissíndemia “*Strategies, tactics, mechanisms, managed, way, manipulation, maneuverings, dealing, techniques, ploys, means, goals, arrangements, dominating, positions. (...) then a behavior pattern is a consequence of another behavior (...)*”. Metodologicamente, sempre que existia um código teórico que se aplicasse, este foi utilizado. Segundo aquele autor não é

importante se as estratégias são conscientes ou inconscientes. Reconhece-se que uma estratégia é um comportamento padronizado, relacionado, fruto de outro comportamento, interpretando, numa dada situação e fruto de uma ação.

O termo *estratégia*, tendo em conta o contexto é um ato consciente que implica que o docente percorra um caminho para objetivos específicos tendo em conta as características de um aluno o qual passa por um ato de gestão de meios e recursos os quais implicam uma articulação com famílias, docentes do regular, técnicos e instituições.

Integração e inclusão são dois termos que surgem interligados. Ao longo da análise existiu uma preocupação com aspetos mais substantivos. Nesta confrontação com a literatura em primeiro lugar quer-se afirmar que a integração e a inclusão são processos formais universais que acontecem em todos os níveis sociais.

O que é integração? Rafaël (2005 p. 363) defende de integração como: *“La notion d’intégration désigne les processus - contrôle ou informel, socialisation et rites publics - par les individus aussi bien que les institutions d’une même entité sociale sont amenés à se comporter de manière convergente.”*. A integração surge como um processo de convergência e aproximação da sociedade e dos indivíduos. Três elementos estão presentes o controle, a socialização e os ritos, os quais visam uma uniformização. O problema colocado pelo autor e

encontrado nas entrevistas, é que numa sociedade global, caracterizada pela diversidade de grupos e individualismo há sempre um desajustamento com o problema da exclusão social.

A inclusão surge como o elemento da categoria central. Para Taket et. al. (2013, p. 4), é um processo dinâmico, múltiplo e contingente, no qual se deve ter em conta as relações entre indivíduos, grupos e comunidades tendo em conta os seus fatores internos e externos. Há a necessidade de compreender os limites e os constrangimentos ligados à inclusão que podem levar à exclusão. A inclusão é a capacidade de uma sociedade em incluir ou aceitar o outro. Na escola, na sala de aula é a capacidade do docente, alunos e pais serem capazes de lidar com a diferença.

A entrevista 30 parágrafo 26, indica a diferença entre a inclusão e integração. São dois movimentos convergentes, observa-se que nas entrevistas encontra-se como elemento de integração na sala de aula, como um aluno esforçado, mesmo que não acompanhe os pares, e entre quer docentes e alunos uma admiração acompanhada de uma preocupação constante destes. Rodrigues (2016, pp. 29 – 30) vem ao encontro desta noção, ao afirmar “...a *inclusão é um processo integrativo, e assim sendo, tem que ser avaliado em duas dimensões: O que o indivíduo pode fazer para se incluir e o que o “lugar de inclusão” faz para o incluir*”. Capucha (2006) complementa

esta visão ao indicar que a integração social faz-se pela inclusão, ou seja pela criação de condições mais favoráveis que facilitem e permitam que o indivíduo excluído participe na vida em sociedade.

Surge um quarto elemento, que é uma especificidade da Educação Especial e que é a preocupação com a autonomia. Quanto mais autónomos forem os alunos melhor serão incluídos na turma e posteriormente na vida.

Há que perceber, o que se entende por autonomia. Rödl (2016) apresenta este conceito do ponto de vista filosófico. O autor baseia-se em Bakhurst⁴⁷ (2011) segundo o qual, o fim a atingir pela educação é a autonomia.

A autonomia vem da consciência, não apenas a nível intelectual com o uso da razão, mas também a nível físico com andar, mexer uma mão, o movimento tornado consciência. Da leitura depreende-se, também, que, pelo movimento consciente nasce a compreensão dos conceitos, um dar um sentido ao agir. A educação permite ao indivíduo tornar-se autónomo, consciente e integrar-se na sociedade. A autonomia ganha-se pela tomada de consciência do movimento, e pela relação com o mundo. Daqui advém o esforço dos docentes e técnicos em educar os sentidos, tornar os movimentos conscientes para que os alunos com Paralisia Cerebral consigam andar, utilizar a

⁴⁷ **Erro! Apenas o documento principal.** Bakhurst, D. (2011) *The Formation of Reason* (Oxford, Wiley-Blackwell).

mão para aceder a um computador, conseguir controlar um gesto que, tornado consciente, permite a comunicação, dar sentido a um som que não é perceptível ou compreendido. Daqui o desenvolvimento da capacidade de sentir, experimentar e compreender conceitos, relacionarem-se com os colegas pela partilha de ritos e hábitos comuns na sala de aula. Por fim, e não menos importante, a principal finalidade da educação: ter cidadãos bem integrados socialmente e autónomos.

A categoria central é então *Estratégias de Integração e Inclusão Orientadas para a Autonomia*.

O que nos diz a literatura sobre o termo autonomia? Lampe, Thienel , Mitternach, Blumenstein, Turova & Alves-Pinto (2015), referem que o treino e aprendizagem do piano, com um professor, duas vezes por semana, durante 18 meses, permitiram recuperar a utilização das mãos em jovens cuja limitação tinha origem em lesões cerebrais. O artigo é de natureza médica. Aqui realça-se o resultado, os jovens tiveram uma recuperação substancial da utilização das mãos.

Pena, Rosolém & Alpino, (2008) reforçam a ideia que a fisioterapia é fundamental para a autonomia na sala aula. O artigo destes autores, fala da Distorfia Muscular de Duchenne, um problema muscular que fez lembrar muitos dos casos com Paralisia Cerebral, um com problemas cognitivos, outro sem problemas cognitivos. Além da Educação Física beneficiaram

do apoio da fisioterapia. O resultado foi que os alunos melhoraram a sua postura, tornaram-se mais independentes a nível funcional globalmente na motricidade global. A confiança e os resultados atingidos levaram a uma melhor integração e inclusão na sala de aula.

A questão colocada em relação à autonomia passa pelo acesso ao mercado de trabalho. Barnes (2016) corrobora o que está nos dados das entrevistas. O deficiente, no âmbito do mercado de trabalho, é frequentemente desvalorizado e tem que se esforçar mais para estar em igualdade. Muitos portadores de deficiência apenas terão acesso ao mercado de trabalho protegido, nomeadamente tendo em conta as suas características funcionais. Há uma crítica velada a um modelo de globalização da economia que alimenta as desigualdades sociais em vez de as diminuir.

Sendo que a estrutura legislativa dá forma e suporta a Educação Especial, o centro, no entanto, são as estratégias dos Docentes de Educação Especial utilizadas para conseguir a integração e inclusão dos alunos com Paralisia Cerebral na sala de aula e na vida após ter terminado a escolaridade. O que interessa na comparação é a cooperação e colaboração entre os dois grupos de docência, a ligação com as famílias, os meios e as técnicas utilizadas, onde se coloca a questão da tecnologia.

A articulação entre docentes é um ponto importante. Fica-se a saber que após o primeiro ciclo apenas os Diretores de Turma e os Docentes de Educação Especial, têm o papel de coordenação. Este último, no entanto, faz a ponte com todos os Docentes do Ensino Regular, tendo em conta as suas matrizes disciplinares. A questão colocada no sentido quer problemático quer conceptual está na individualização do ensino e pedagogia diferenciada.

A visão que o docente da Educação Especial tem em relação aos docentes do Ensino Regular é que estes pouco investem e que pouca diferenciação pedagógica fazem dentro da sala de aula. Alguns obstáculos são turmas muito grandes e uma carga burocrática muito grande que leva a que estes deem mais tempo e atenção a metas curriculares e a preencher uma série de documentação que a preparar atividades adaptadas a alunos com características diferentes.

Os docentes fazem a distinção das esferas de ação entre Ensino Regular e Educação Especial. O primeiro é a turma e o ensino coletivo enquanto o segundo a individualização do ensino. A literatura nomeadamente Ferreira (2007), fala dessa história de separação onde em comum há apenas o cuidado e preocupação com as crianças. O resultado é que os docentes do Regular remetam o que é adaptação e trabalho específico com o aluno com Paralisia Cerebral para o Docente de Educação Especial.

Há uma coordenação natural, nomeadamente a nível de conteúdos a dar nos apoios, no apoio na sala de aula. O docente de Educação Especial vem dar a atenção que o docente do Ensino Regular não consegue, nomeadamente permite dar mais atenção ao coletivo e grupo. Vieira (2005); e Vieira & Vieira (2005) não colocam a questão neste ponto mas salientam a dificuldade em gerir e comunicar na sala de aula, em que uma distração, um sinal errado, pode levar à perda de controle da turma. Indiretamente se percebe a importância da ajuda do docente da Educação Especial.

Noutra leitura, mais clássica, Perrenoud (2004; Montadon & Perrenoud, 2001) apresenta as bases para uma pedagogia diferenciada indicando a insistência numa conceção de um ensino igual para todos que não tem em conta que os alunos são todos diferentes, aprendem, de forma e em ritmos diferentes. O docente de Educação Especial vem resolver parte do problema ao fazer esta função de ensinar segundo as características do aluno com Necessidades Educativas Especiais.

A atividade dos docentes de Educação Especial é marcada por um contexto de especialização e generalização. A especialização está na função de prestar um apoio aos alunos com NEE, especialização no campo da deficiência, em responder às necessidades específicas de cada caso. A

generalização, tem em conta a variedade de necessidades educativas.

A formação em Paralisia Cerebral só faz sentido se o docente tiver este tipo de alunos, sendo que muitas vezes a aprendizagem e especialização se faz pela autoformação, ajuda de técnicos e colegas, assim como pela prática profissional.

A literatura assim como os documentos mais técnicos, falam diretamente de todas as atividades profissionais ligadas quer à preparação quer à realização do apoio em concreto, isto é, na dimensão da em especialização. Sanches (2011a) mais tarde referenciada por Hodgkinson (2016, pp. 131 – 150) designa o trabalho do docente por “*Multi-Agency Working*” afirma que o trabalho da Educação Especial realizado com os alunos NEE é um trabalho holístico com múltiplos agentes: a família, os docentes e os técnicos.

Zigmond & Kloo (2011) comparam o Ensino Regular com a Educação Especial. Da informação recolhida há uma correspondência com os dados e a sua conceptualização. A Educação Especial tem como marca a individualização do ensino e destina-se não a todos os alunos mas aqueles com Necessidades Educativas Especiais, com limitações profundas. Aqui revela-se uma especialização nas pedagogias aplicadas a cada caso identificando a necessidades destes alunos, adaptando o ensino a cada situação e resolução de problemas.

Confrontando esta leitura quer com os dados das entrevistas quer com as leituras, revela-se que os conhecimentos gerais sobre cada deficiência, transformam-se em especialização, pela prática e pela necessidade.

A colaboração da família é um dos elementos presentes na estratégia dos docentes de Educação Especial. O desenvolvimento do aluno com Paralisia Cerebral, depende do investimento das famílias desde o primeiro momento. Mais que um aspeto conceptual é um problema. Burke (2007) indica que nenhuma família está preparada para lidar com um filho com deficiência, incluindo a Paralisia Cerebral. Começará com um sentimento de culpa, procurará explicações para o facto, terá uma atitude de negação, protegendo em excesso os seus filhos, não os deixando tornarem-se autónomos. Enquanto não aceitarem a deficiência será um problema para os técnicos e fisioterapeutas e professores que acompanham estes alunos.

Ao longo das entrevistas encontram-se três tipos de famílias: as que não aceitam a deficiência, as que aceitam, mas não possuem recursos, e as que aceitam e possuem recursos. Em todos estes casos o docente surge como um apoio à família, sendo que na literatura na realidade uma família que investe nos filhos promove a autonomia, especialmente se pensar em termos dos alunos com multideficiência. Silva & Ponte (2016) apresenta uma experiência em que envolveu três mães de crianças com

Paralisia Cerebral, que envolviam as crianças nas rotinas diárias da casa, nomeadamente o descanso, higiene pessoal, deslocação e tarefas domésticas. Verificaram uma maior autonomia da criança e alívio da carga de trabalho que as mães sentiam.

O grande facto presente na literatura e nos dados é que ter uma criança com Paralisia Cerebral implica mobilizar um conjunto de recursos humanos, técnicos e materiais. A criança com esta deficiência necessita de estar mais vigiada medicamente. Ao longo da vida é sujeita a cirurgias, fisioterapia e um conjunto de equipamentos para desenvolver as potencialidades tornando-a mais autónoma (Gersh, 2007a). Os equipamentos e serviços são caros e, como as entrevistas revelaram, muitas famílias vivem numa situação de pobreza material ou vivem com o essencial para a vida, sendo que a escola constitui o único recurso para lhes aceder.

Jung (2012) fala nas necessidades de apoio que as famílias com crianças com deficiência têm. É uma perspetiva ecológica e global, com uma referência ao PEI. O apoio que os docentes oferecem às famílias com alunos com Paralisia Cerebral, facilmente se poderia dividir, na referência deste autor com base em McWilliam & Scott⁴⁸ (2001) em emocionais, materiais e informativos. O apoio emocional, deveria ser

⁴⁸ McWilliam, R. A. & Scott S. (2001). A support approach to early intervention: A tree-part framework. *Infant and Young Children*. 13 (4), 55 – 66

considerado o primeiro. Ouvir os alunos e as suas famílias, as suas dificuldades e os seus problemas é o primeiro passo para as ajudar e encontrar soluções. Há um apoio material e financeiro, no sentido do acesso a equipamentos, acesso a serviços e que se mobiliza mesmo para dar um apoio mais social. O apoio informativo revelou que muitas famílias não possuem os recursos culturais para mobilizar os meios que necessitam para os seus filhos. O papel do docente, neste caso, é dar informação e orientar as famílias no sentido de uma colaboração entre as duas instituições.

Um dos maiores desafios da Educação Especial consiste em perceber a colaboração entre a escola e família, perceber o porquê de umas famílias colaborarem tão bem e outras não. Bourdieu (1980; 2010) propõe o conceito de capital social que, de uma maneira simplificada, indica que o sucesso de um indivíduo vem daquilo que herda, que a família investe em si e aquilo que vai acrescentando a esse capital ao longo da vida.

Uma das funções dos Docentes de Educação Especial é a articulação com as famílias. A comunicação com a família surge em três sentidos, do docente para a família sem retorno; docente família com retorno quando necessita; e comunicação completa com a retroação entre docentes e família. Os recursos culturais são potenciadores da comunicação. A família é capaz de compreender as limitações dos seus filhos, intervir, colaborar, comunicar com todos os agentes escolares e

mobilizar recursos. O dever desta comunicação passa sempre pelos docentes envolver as famílias nas suas estratégias quer de ensino quer de desenvolvimento de capacidades mais funcionais. A noção que os entrevistados deixaram é que a cada ano é necessário criar um clima de confiança entre docente e família para que se crie confiança e desta nasça a colaboração.

No conjunto das leituras, é importante verificar que a família é parte da escola mas tem funções diferentes desta concorrendo no entanto num mesmo aspeto, a socialização, há problemas quando a colaboração entre ambas as instituições não é convergente (Montadon & Perrenoud, 2001; Almeida, 2005).

Schloss & Gunter (2011, 479 - 480) afirmam:

“ (...) students need to be empowered that is, have the authority to control their own lives. For students with disabilities, this power is based on Knowledge of their own strengths and needs, an understanding of the nature of their disability and its implications, the ability to set reasonable goals, the awareness of their legal rights and responsibilities, and the ability to self-advocate across employment and educational settings.”

O conceito de autonomia está implícito nas palavras *empowered*, autoridade e controle. Estas três palavras qualificam a vida de uma pessoa autónoma. No caso dos alunos com deficiência, isto relaciona-se com a capacidade de conduzir a sua vida e se afirmarem na escola e na sociedade.

A Paralisia Cerebral, segundo Rosenbaum & Rosenbloom (2012, p. 4) citando Rosenbaum et. al.⁴⁹ (2007) tem origem em distúrbios no desenvolvimento cerebral da criança, com uma expressão motora mas também acompanhada por perturbações nas sensações, percepção, cognição e comportamento. Na prática, um Docente de Educação Especial, quando lida com um aluno com Paralisia Cerebral além do aspeto motor terá que lidar com outras deficiências. Andrada et. al. (2005, 2009) referem mostrar que as crianças podem apresentar deficiência mental, visual e auditiva que, tal como a nível motor, podem assumir vários graus de gravidade.

Horn & Kang (2012, p. 241) indicam que *“Impairments may occur in cognition, motor, and sensory functions and occur in combination with each other”*.e Nunes (2001) acrescenta que todas elas podem ter um grau elevado de severidade. São crianças que podem não ter atingido as competências mais básicas da vida, como andar, comunicar, fazer a sua higiene, alimentar-se, sendo que o trabalho dos docentes se centra em desenvolver todas essas competências.

O apoio que é dado quer a alunos com Paralisia Cerebral na Unidade quer aos que são dados fora desta, este é diferente. A questão da integração/inclusão na sala de aula

⁴⁹ Rosebaum, PaL., Livingston, MH., Palsiano RJ., Galupp, BE & Russel, DJ (2007). Quality of life and health-related quality with cerebral palsy. *Dev. Med Child Neurol* 49: 516 - 21

passa pela posse dos requisitos mínimos para a frequentar. Quando se diz que os alunos são da turma e não da unidade nem do apoio e sala de aula é sinal de que o aluno está integrado na turma. A participação em atividades comuns ou ida da turma à unidade são pontuais e não permanentes.

Este aluno está na sala de aula cumpre as regras na sala de aula, possui algum meio de comunicação, controla os seus esfíncteres mesmo que não seja autónomo na sua higiene e não necessita de uma constante monitorização o investimento passa pelas competências básicas.

Nos casos mais severos, Drasgow, Wolery, Halle, & Hajiagmouzeni (2011, p. 516) falam em Instrução Sistemática que é apresentada como o investimento num dado comportamento alvo que serve como variável dependente na instrução. A atenção é dada a uma competência, tarefa ou comportamento, solidificado a aquisição pretendida.

Nas entrevistas, a instrução sistemática, é denominada por rotinas e calendários. Esta surge na obra de Baker & Brightman (2009) onde se indica que o fim do trabalho dos docentes é a autonomia. A estratégia passa por estabelecer e incutir as rotinas naturais do dia-a-dia dos alunos. As atividades procuram a autossuficiência nomeadamente a higiene pessoal, o vestir-se e o alimentar-se dentro dos ritmos desejáveis. O procedimento é descrito pelos docentes: o aluno sempre que é a hora de almoço assinala num quadro. Muitos dos alunos com

Paralisia Cerebral na Unidade de Multideficiência, são dependentes para se vestir, alimentar e fazer a higiene, e por isso a capacidade de estabelecer rotinas é fundamental para se integrarem na sala de aula.

Um dos temas abordados nas entrevistas é a importância da tecnologia nas estratégias dos docentes quando lidam com crianças com Paralisia Cerebral. Para os entrevistados, o desenvolvimento de competências físicas e sensoriais, a estratégia passa pela utilização da fisioterapia e atividades diárias, para só depois recorrer à tecnologia. Sousa & Costa (2015, p. 3) indicam que o fim da fisioterapia é *“ajudar os alunos a desenvolver habilidades que aumentem a sua participação ativa e independente no ambiente escolar”*. A noção de que os entrevistados deixaram é que mesmo a utilização da tecnologia implica a existência de competências mínimas em termos motores ou sensoriais. Por exemplo, o Grid, (Geração/Resultado/Inovação/Desenvolvimento) pode ser utilizado como um leitor de voz, permitindo ao aluno sem motricidade que escreva, mas para tal precisa ter uma comunicação oral perceptível. O aluno que não tem comunicação oral pode usar um sintetizador de voz, mas para tal necessita de ter um meio para utilizar um teclado ou rato.

Wissick & Gardner, (2011) apresentam o conceito de *Instructional Technology*, no sentido que a tecnologia é utilizada na sala de aula para todos os alunos e é um instrumento de

inclusão. Cruzam-se outros conceitos como “instrumentos de tecnologia assistiva” que Wissick & Gardner (2011 p. 485) definem assim: “*Assistive technology device means any item, piece of equipment, or product system, whether acquired commercially of the shelf, modified, or customized, that is used to increase, maintain, or improve the functional capabilities of a child with disability*” o que vai ao encontro de como a tecnologia é definida pelos entrevistados, uma extensão dos sentidos diminuídos ou ausentes. Os mesmos autores acrescentam que uma tecnologia como o processador de texto suplanta a falta de motricidade fina, com as vantagens de revisão de texto, transforma o texto em voz, reconhece voz, lê texto e permite a comunicação.

A utilização de tecnologias assistivas, potencia o desenvolvimento de competências motoras e sensoriais. Tetzchener & Martinser (2000, p. 62) acrescenta que:

“(...) se a pessoa vai utilizar uma tecnologia de apoio com varrimento automático, pode utilizar-se primeiro o sistema de signos com um processo de varrimento dependente: o interlocutor vai apontando e o indivíduo indica em que momento ele apontou a coluna e a palavra correcta. O indivíduo pode ir aprendendo o varrimento independentemente com jogos ou outras actividades, ao mesmo tempo que exercita o controlo motor e a comunicação”.

A citação indica que a tecnologia utilizada necessita de uma competência motora para indicar qual é a palavra correta. Outra competência é necessária, reconhecer palavras ou símbolos. A tecnologia não é um fim é um meio para um fim e a

sua utilização depende e está alicerçada noutras competências.

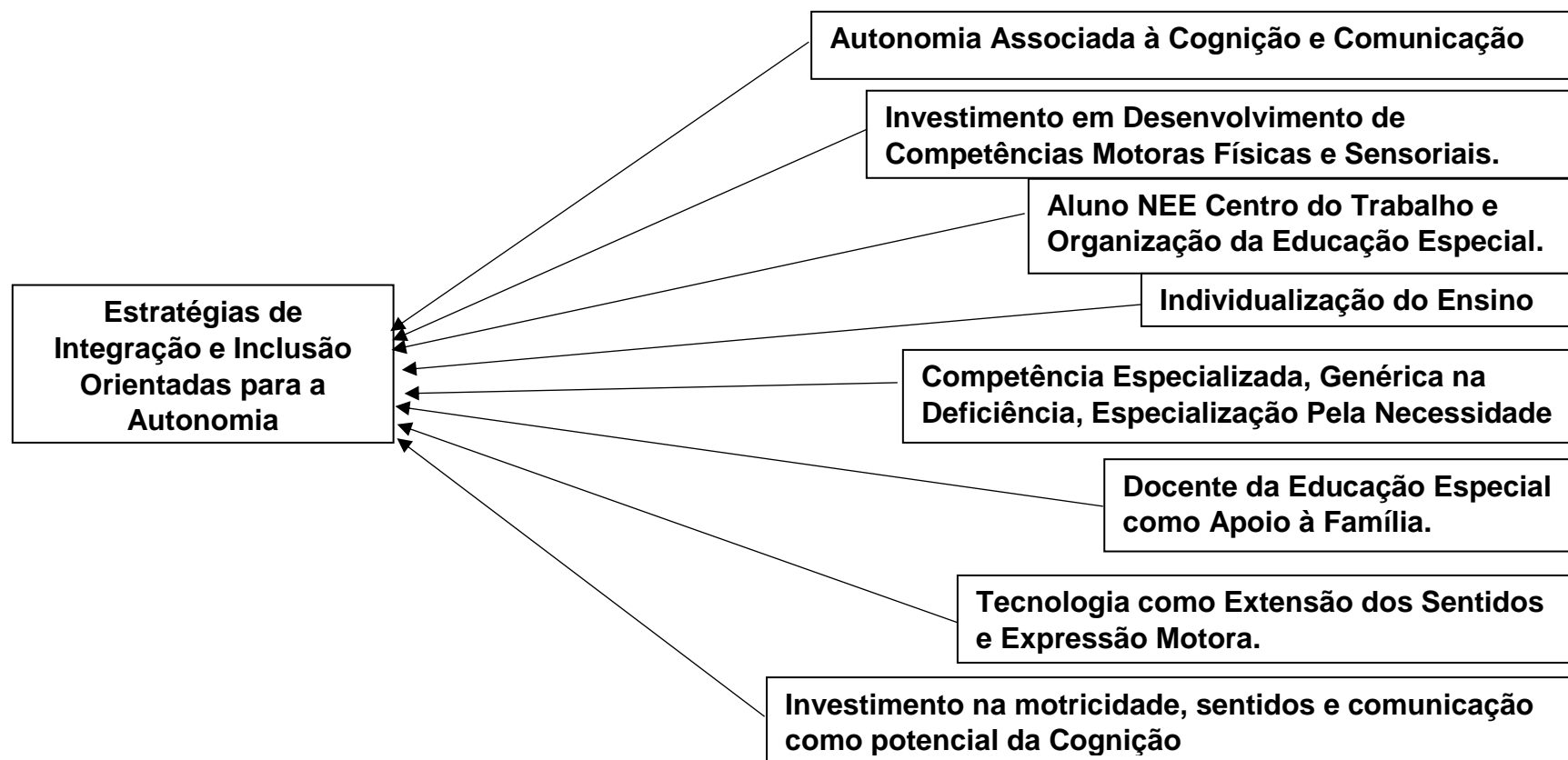
A figura 109 apresenta o modelo que sintetiza os aspetos principais, das contribuições dos Docentes de Educação Especial. O conceito central é *Estratégias de Integração e Inclusão Orientadas para a Autonomia*. Os alunos com Paralisia Cerebral podem apresentar um quadro de dependência que compromete quer a participação na sala de aula quer, quando termina a escolaridade, a entrada no mercado de trabalho. Num quadro mais grave da Sala de Multideficiência, a saída é frequentemente a institucionalização. O investimento não está na aprendizagem de competências escolares mas no desenvolvimento de competências motoras e sensoriais que permitam o máximo de autonomia

A Paralisia Cerebral requer a individualização do ensino. É importante que o trabalho do docente seja feito com a colaboração da família. A principal preocupação de ambos, é a inclusão destes alunos, na turma e, se possível, e prepará-los para a vida após a escolaridade. Embora o modelo não indique, numa sociedade neo liberal já é difícil para jovens sem deficiência, onde os mais fracos são excluídos, tendo como destino a pobreza e o isolamento social. Neste quadro qualquer competência que torne estes alunos autónomos é uma vantagem. A autonomia não é apenas um conceito é uma preocupação central.

Figura 109

Modelo Sintético das Contribuições dos Docentes de Educação Especial

Estratégias de Integração e Inclusão para a Autonomia



8. Comparação Entre Docentes do Ensino Regular e da Educação Especial.

Utilizar a *Grounded Theory*, implica a aplicação do método comparativo. O fim da comparação não está em comparar os Docentes do Ensino Regular e Docentes de Educação Especial, mas sim explicitar as categorias e as suas propriedades nas estratégias utilizadas com os alunos com Paralisia Cerebral (Glasser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1990; Glasser 1998; Urquhart, 2013). A comparação faz-se agregando os elementos por semelhança e desagregando-os por diferença, que a *Grounded Theory* Clássica designa por *theoretical sorting* (Holton & Walsh, 2017, pp. 109 – 113).

A figura 110 apresenta os aspetos fundamentais da comparação entre Docentes do Ensino Regular e Docentes de Educação Especial no trabalho com alunos com Paralisia Cerebral. O Diagrama apresentado está dividido em três campos principais: à esquerda, os Docentes do Ensino Regular; à direita os Docentes de Educação Especial; e no centro os aspetos comuns a ambos os Docentes. À direita e à esquerda encontram-se as diferenças, isto é o que é específico de cada grupo de docência.

Os aspetos comuns fazem referência a que todos, nesta comparação, são na sua raiz docentes e o centro da sua atividade são as estratégias de ensino/aprendizagem. Todas as limitações que colocam em causa ou dificultam estas

estratégias, são um problema e uma dificuldade para os docentes. Estes elementos são problemas cognitivos e de comunicação.

Neste ponto comum, todos os docentes, em causa, têm ou tiveram alunos com Paralisia Cerebral, onde de se colocam mais que problemas de aprendizagem, situações de dependência que podem limitar a aprendizagem, dificultar a inclusão na sala de aula e condicionar a vida adulta. A principal preocupação dos docentes está em tornar estes alunos autónomos, e numa estratégia mais geral, há uma colaboração formal e informal marcada pelo PEI. A unidade do trabalho dos docentes é o aluno com as suas limitações e potencialidades, necessitando de adaptações no ensino quer de meios quer de materiais. O investimento na autonomia passa pelo desenvolvimento das capacidades sensoriais e motoras, as quais potenciam a aprendizagem e estão na base da utilização das Tecnologias de Apoio.

Em comum apresentam também, o problema da complexidade do trabalho docente, a multiplicidade de situações que enfrentam assim como o elevado número de alunos é um problema presente em ambos os casos e tal não permite dar a atenção e o tempo que os alunos com Paralisia Cerebral necessitam. As relações com as famílias com alunos com Paralisia Cerebral aumentam a complexidade deste trabalho, conforme sua a capacidade características e

recursos. Aqui é de salientar que num quadro de deficiência é o docente que tem que dirigir e cativar as famílias numa atitude de acolhimento e ajuda, não o contrário.

As diferenças entre os grupos de docência são artificiais, não têm a ver com os conceitos na forma como se observam na literatura mas como os participantes os apresentaram. A inclusão surge tendo por centro dois movimentos o esforço dos alunos com Paralisia Cerebral para se integrarem com a ajuda dos Docentes de Educação Especial e a inclusão por parte dos Docentes de Ensino Regular que têm que preparar a turma para aceitar o colega com Paralisia Cerebral.

Para o Docente de Ensino Regular que tem por base a gestão da sala de aula, qualquer estratégia tem que estar incluída na estratégia geral a utilizar na sala de aula. Fala-se no sentido coletivo e as estratégias estão no campo da diferenciação pedagógica. Neste estado verificou-se que a tutoria e o ensino cooperativo são utilizados de uma forma parcial, partindo o docente da sensibilidade natural das crianças em relação aos colegas com deficiência.

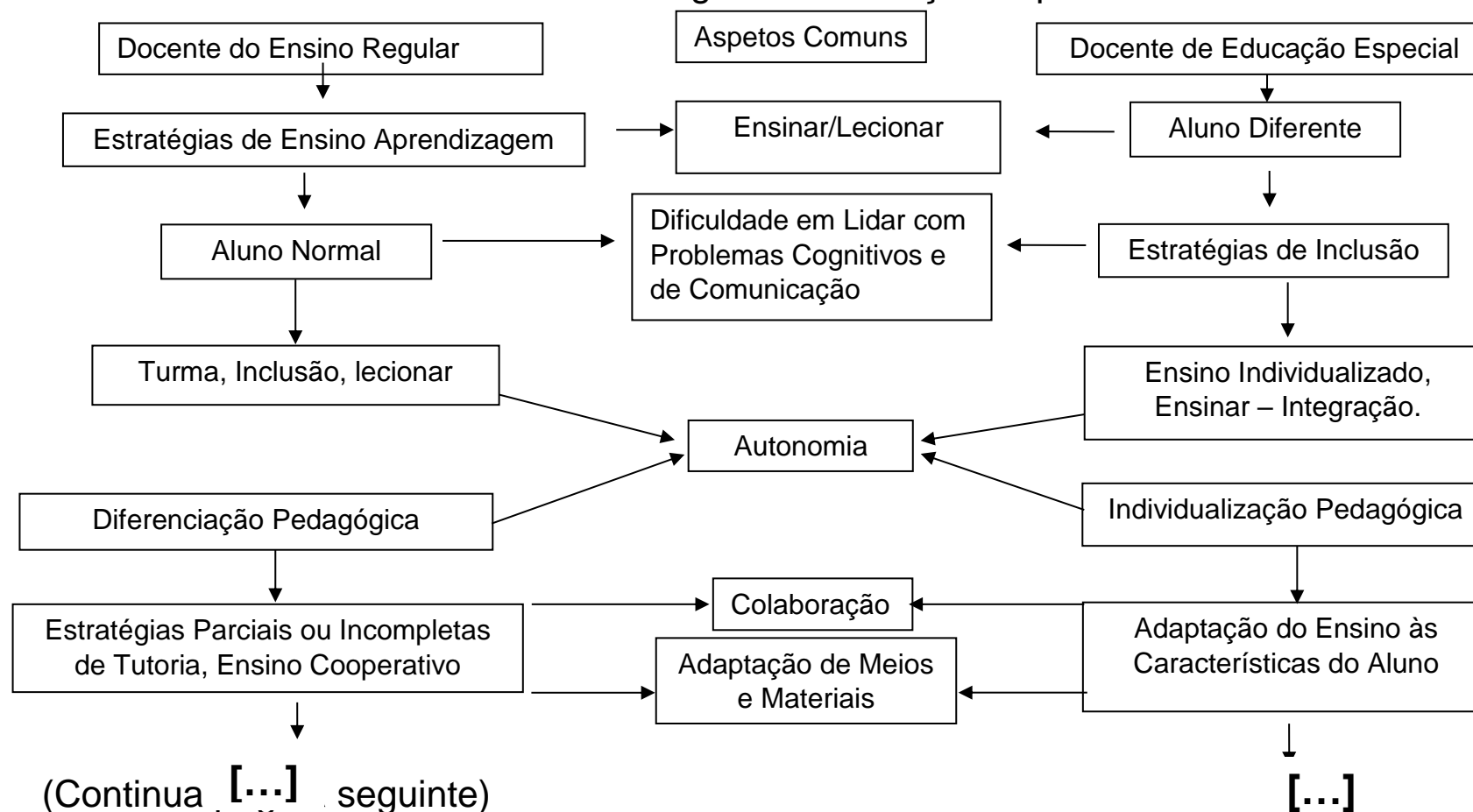
O Docente de Educação Especial tem por base o ensino individualizado, na linguagem dos participantes, lecionar para o coletivo e ensinar individualmente. A distinção é artificial mas útil. A relação com o aluno é de proximidade e conhecimento da sua problemática, pelo que se utiliza a individualização pedagógica com a adaptação do ensino ao aluno. A sala de

Educação Especial e a Unidade de Multideficiência são espaços com recursos informáticos ou Tecnologias de Apoio em contraste com a sala de aula onde estão meios audiovisuais com potencialidades variadas.

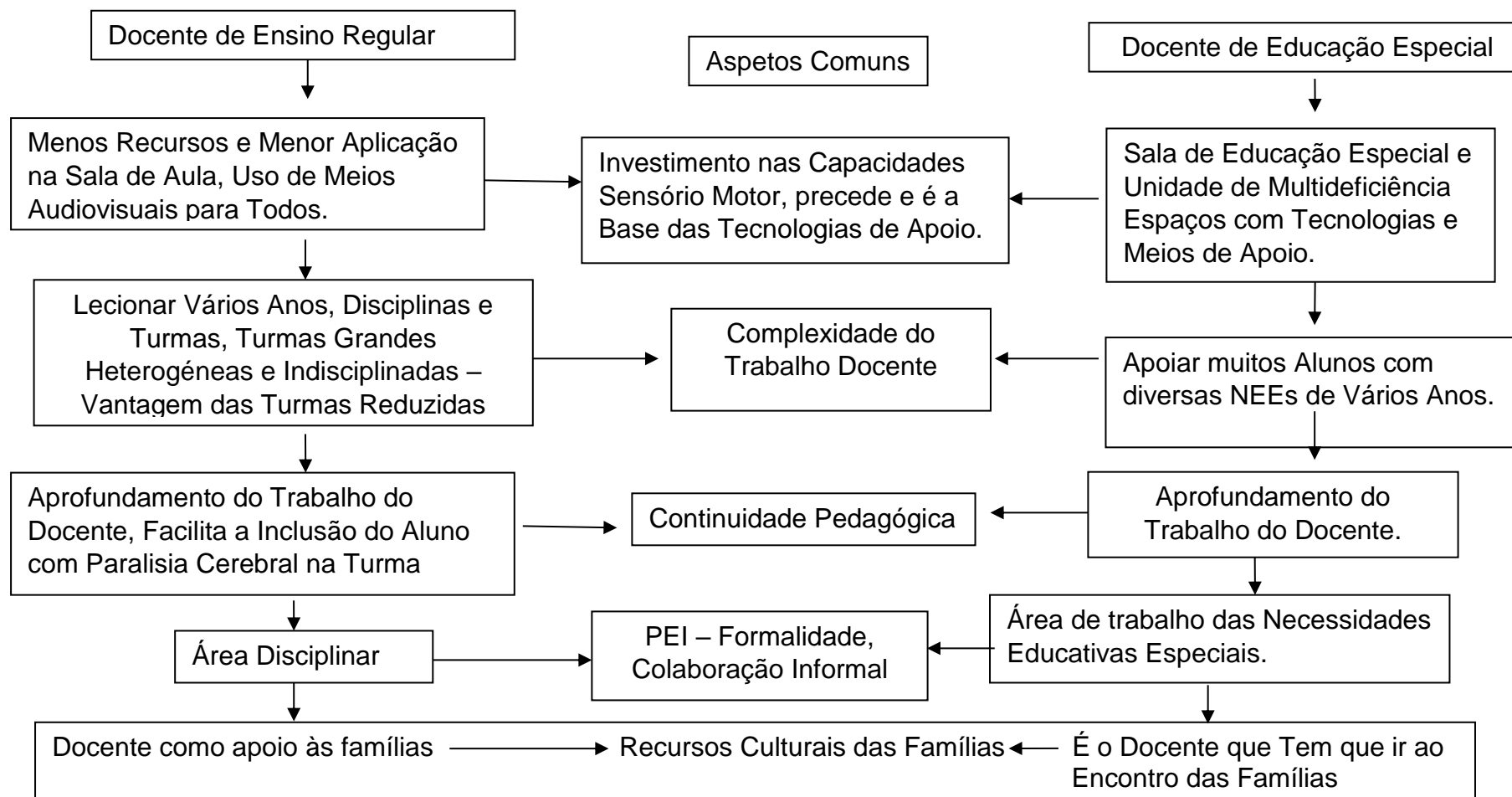
Nesta comparação é importante constatar que cada vez mais se verifica simultaneamente dois movimentos nas relações entre estes dois grupos de docência. Um movimento de complementaridade, sendo que as Necessidades Educativas Especiais não são a especialidade do docente de Ensino Regular e por seu lado o Docente de Educação Especial não domina o campo disciplinar específico do primeiro. Ambos os Docentes apoiam-se mutuamente, nomeadamente quando é necessário fazer adaptação de meios e diferenciação pedagógica na sala de aula.

No sentido da diferenciação ou distinção das esferas de ação de cada grupo, os Docentes de Ensino Regular preocupam-se com o ensino coletivo, para todos e as estratégias submetem-se a esta lógica. Os Docentes de Educação Especial dão atenção a tudo quanto tem que ver com as Necessidades Educativas Especiais, ao contacto com técnicos e famílias, à adaptação de meios e ao ensino ao aluno segundo as suas características e necessidades.

Figura 110
 Comparação das Estratégias de Docentes
 do Ensino Regular e Educação Especial



(Figura 110 Continuação)



CONCLUSÕES

Nesta tese propôs-se compreender o trabalho dos docentes realizado com os alunos com Paralisia Cerebral. O estudo é fruto da inversão do objeto de estudo que passou dos alunos para os docentes que tiveram ou na ocasião tinham alunos com esta problemática. A afirmação que se quer apresentar é que, apesar desta inversão, são os alunos o centro da atenção, pois são para os docentes o centro das suas preocupações.

Os alunos com Paralisia Cerebral, assim como todos os que têm Necessidades Educativas Especiais, apresentam uma relação direta com os Docentes de Ensino Regular na turma e Docentes de Educação Especial no apoio. O centro desta tese são as estratégias destes dois grupos de docentes sendo que por detrás destas está uma realidade que ultrapassa os muros da escola, passa pela família e ao meio social ao qual os alunos pertencem.

A escolha do tema teve origem no facto da doutoranda, tal como o objeto de estudo, ser portadora de Paralisia Cerebral e Baixa Visão e ser Docente de Educação Especial, pelo que a comunidade académica, convidou-a a dar uma visão vivida, singular e mais próxima do objeto de estudo. Estes aspetos levaram a um maior envolvimento pessoal em

todo o processo de investigação e a adaptações justificadas pelo contexto da investigação.

O objetivo desta tese tem por centro as práticas educativas dos docentes, contextualizadas e justificadas utilizadas no trabalho realizado com os alunos com Paralisia Cerebral, aqui designadas por estratégias. Este objetivo nasceu das observações recolhidas ao longo de anos de trabalho com alunos com Necessidades Educativas Especiais, que conjugadas com a procura da principal preocupação dos participantes que foi e é na realidade: Como trabalhar com os alunos com Paralisia Cerebral. Nada prepara um docente para trabalhar com estes alunos, a não ser o conhecimento das potencialidades e limitações. Enquanto esse conhecimento não existe é uma preocupação e simultaneamente um objetivo.

A tese apresenta uma estrutura clássica, composta por uma revisão da literatura, metodologia e apresentação de resultados. É importante ter a noção que, no entanto, não se está num processo de investigação linear (Bryman, 2004) onde esta acontece por fases distintas, mas sim uma investigação circular (Flick, 2005) onde todos os elementos foram fonte de constante melhoria e reformulação. Com a utilização da *Grounded Theory* fundamentada em Glasser & Strauss (1967) como base metodológica da tese a revisão de literatura, a metodologia e análise dos dados foram construídos

simultaneamente, num ajustamento constante ao campo e às características da investigadora.

No campo da revisão da literatura a opção passou pelo critério de obras mais próximas das práticas pedagógicas e de conteúdo mais relevantes segundo as contribuições dos participantes. Utilizou-se uma literatura mais genérica, no mesmo sentido em que Strauss & Corbin (2008), o fazem como recurso em caso de necessidade. Seguiu-se também Glasser (1978) no seu conceito de codificação teórica, em que interessa o termo mas o conteúdo corresponde às contribuições dos entrevistados e nasce deste confronto com a literatura.

O que se verificou em termos de revisão de literatura, é que a Paralisia Cerebral tem principalmente uma abordagem numa perspetiva médica em que a preocupação central é ajudar pais e educadores a compreender e lidar com crianças com esta deficiência (Geralis, 2007). Nas obras em geral há uma preocupação em fazer uma caracterização da Paralisia Cerebral (Andrada. et. al., 2005) a nível nacional com estatísticas sobre a incidência e problemática associada.

São raros os livros que fazem uma abordagem escolar do tema. Encontram-se alguns artigos sobre a utilização de tecnologias e métodos na sala de aula. Encontraram-se algumas dissertações de mestrado, mas não se acharam teses Doutoramento.

A própria literatura deu pista sobre o porquê desta situação. A Paralisia Cerebral tem como marca distintiva o caráter motor (Rosenbaum & Rosenbloom, 2012), mas pode implicar a presença de outras limitações associadas, a nível dos sentidos e da cognição. Isto significa que não é uma deficiência que tenha uma intervenção definida, isto é tem que ter em conta o caso concreto, sendo que há sempre um investimento na motricidade.

A Paralisia Cerebral no contexto escolar encontra-se, na literatura, nos campos das Necessidades Educativas Especiais, da inclusão do aluno com deficiência na sala aula e nas representações da deficiência em geral. Quer-se destacar face aos dados dois conceitos que se tornaram fundamentais: o conceito de diferença (Wieviorka, 2002, 2002a) em que a sociedade segrega tudo quanto é diferente e só integra quando se torna familiar e conhecido; e o conceito de normalidade (Davis, 2013) onde há uma tendência para homogeneizar todos os aspetos sociais, sendo deficiente tudo o que sai desses critérios.

No campo da docência e trabalho com estes alunos, a literatura mais relevante acentua que as estratégias fazem parte de problemas que pouco ou nada têm a ver com a deficiência, são problemas do sistema escolar e da sociedade. Alguns docentes não estão preparados para lidar com a variedade e multiculturalidade de uma escola para todos,

persistindo no ensino tradicional e burocrático (Perrenoud, 2000; 2000a). A docência é uma profissão cada vez mais exigente e complexa, onde cada vez mais surgem problemas de indisciplina em que o professor perdeu a sua autoridade (Estrela, 2002; Esteve, 1999).

No campo concreto do Docente de Ensino Regular e Educação Especial acentua-se a dicotomia da vocação e natureza de um ensino coletivo no Ensino Regular e da individualização do ensino na Educação Especial (Sanchez, 2011; Ferreira; 2007), numa dicotomia que é uma complementaridade.

Em termos de estratégias, a literatura revela que estas são neutras, isto é são ferramentas ao dispor dos docentes em geral. Remete-se para o problema anterior da persistência de um ensino tradicional que não faz nem individualização nem diferenciação pedagógica. No caso das tecnologias, estas segundo Encarnação, Azevedo & Londral (2015) permitem aos alunos tornarem-se mais autónomos e, nos casos mais graves, permitem a expressão escrita e suplantam ausência de comunicação oral (Ferreira, Ponte & Azevedo, 1999; Nogueira, 2009). É preciso tomar cuidado com esta literatura, porque fica-se com a noção de que se fazem milagres. Revela-se que os equipamentos são caros, necessitam de aprendizagem, nem sempre estão acessíveis e que a sua utilização depende de caso para caso (Rosenbaum & Rosenbloom, 2012).

Num balanço geral da literatura importa perceber que confrontam-se dois tipos de informação, uma realidade cheia de problemas para famílias e docentes comparando com obras cujo sentido é mais técnico aplicadas a situações ideais. A virtude desta tese está em procurar perceber qual é a realidade concreta dos docentes no trabalho com alunos com Paralisia Cerebral.

Em termos metodológicos, encontra-se no campo de uma investigação atribulada com três mudanças de objeto de estudo, de alunos com Paralisia Cerebral e Baixa Visão, para alunos com Paralisia Cerebral com Baixa Visão e docentes que trabalharam e trabalham com alunos com Paralisia Cerebral, num duplo processo de adaptação ao terreno e simultaneamente na procura de uma coerência metodológica. Há uma orientação para a heurística (Kleining & Witt, 2011), para a resolução de problemas, sendo que para cada solução não se fechou a nenhum campo das Ciências Sociais e as respostas tiveram sempre em conta a situação, a partir do qual se construiu uma metodologia para um contexto específico.

A investigação começou pelo trabalho de campo, para assegurar o acesso a este, mas sem um projeto completo, apenas um esboço que tinha um tema, o início de uma problemática, uma pergunta de partida, a noção de quais seriam os conceitos base para a construção de quadro teórico, a metodologia a utilizar e as técnicas a aplicar. O que faltava

teria de ser construído tendo em conta as características da doutoranda e o contexto em que decorreu a investigação.

O resultado final foi uma metodologia baseada na *Grounded Theory* utilizada como elemento organizador de outras metodologias, métodos e técnicas, dando-lhes coerência. Não é uma metodologia pura, tem presentes contribuições de todas as formas. A base é a *Grounded Theory* Clássica (Glasser, 1998), porque se mudou de objeto de estudo e teve que se realizar uma análise secundária de dados (Whiteside, Mills & McCalman, 2012) e, com o retorno ao campo, recorreu-se à forma Straussiana (Strauss & Corbin, 2008). A necessidade de envolver-se na investigação levou à *Grounded Theory* Construtivista (Charmaz, 2006, 2014), e as dificuldades visuais da doutoranda em termos de apresentação gráfica requereu análise situacional com a simplicidade dos mapas situacionais das apresentações gráficas (Clarke, 2005).

Nesta metodologia conjugaram-se elementos de um estudo de casos múltiplo (Yin, 2014; Stake, 2014), conjugado com aspetos da antropologia e etnografia (Bernard, 2006; Bailey, 2007; Hammersley & Martyn, 2007), e autoetnografia (Adams, Jones. & Ellis, 2015).

Em termos de técnicas utilizaram-se as entrevistas semi-estruturadas (Ghiglione & Matalon, 1992) e observação direta (Peretz, 2000), pela permanência no campo, assim como pela pertença ao campo, o que configurava uma situação de

observação participante (Iturra, 1986). Usaram-se ainda notas de campo num diário de campo (Beaud & Florence, 2003) e memos ou memorandos, (Glasser, 2014).

No campo da amostragem, está presente o conceito de amostra teórica (Glasser & Strauss, 1967). O critério de seleção dos participantes é o desenvolvimento teórico, e por isso a investigação só termina quando se atinge a saturação teórica, isto é, quando não surgem novos elementos. Isto significa que não há uma delimitação temporal, geográfica e de dimensão da amostra. Algumas adaptações se fizeram em relação a este conceito. O trabalho de campo foi difícil não houve uma seleção, porque a procura da saturação precisou de todos os que aceitaram participar. As limitações e os recursos da investigadora delimitaram a investigação à área metropolitana de Lisboa, acessível por meios de transporte. Uma outra limitação foram os prazos de realização da tese. Neste sentido fala-se em *Grounded Theory* Parcial (Scott & Sørensen, 2013) quando para fazer investigação é necessário estabelecer delimitações temporais e geográficas.

O trabalho de campo foi difícil com muitas negociações, recusas e adaptações no modo e tempo de realização das entrevistas. Pelo que se optou por aproveitar toda a informação útil independentemente de saturar. Neste caso, está garantida uma generalização naturalística (Lincoln & Guba, 1995) mas

em algumas matérias atingiu-se a saturação com a generalização conceptual (Glasser & Strauss, 1967).

Colocou-se a questão da validade ou validação dos dados. Para Glasser, na *Grounded Theory* Clássica (1992, 1998) a validação dos dados faz-se de dois modos: os dados já por si são testados pelo constante método comparativo; quando se realiza a codificação teórica com o confronto com a literatura. No entanto a verdadeira validação é feita pelos pares, que são inquiridos, de novo, se necessário. Na forma Straussiana (Strauss & Corbin, 2008), existem duas formas de validar os dados, retornar os resultados aos participantes e confrontar os resultados finais com os dados, numa última verificação. No caso desta tese, as diversas alterações de objeto de estudo, levaram a que os dados fossem validados por um confronto final com a literatura, independentemente de recorrer-se a esta sempre que justificado e no final, mesmo na fase de escrita com o retorno aos dados originais à procura de falhas e inconsistências.

Qual é a representatividade desta tese? Os resultados apresentam o conteúdo conceptual e as representações dos docentes em torno da Paralisia Cerebral em ambiente escolar e as respostas que estes têm que dar no trabalho com estes alunos. A *Grounded Theory* desde a sua primeira obra (Glasser & Strauss, 1967) defende que o ser humano apresenta um discurso que envolve um conteúdo conceptual, necessitando

apenas de ser sistematizado numa teoria substantiva e posteriormente numa teoria formal.

As comparações entre os dois grupos profissionais revelam, que em comum, apresentam os problemas do sistema escolar. O aumento de alunos por docente implica que se reduza a capacidade de dar a atenção devida a qualquer aluno que necessite de atenção ou apoio. Colocando o problema a nível dos alunos com Paralisia Cerebral, o Docente do Ensino Regular terá dificuldade em dar a atenção na sala de aula a estes alunos e uma dificuldade na adequação e adaptação de meios. Nos Docentes de Educação Especial, o apoio é proporcional às necessidades de cada aluno conjugado com o número de alunos, isto é, quantos mais tiver menos horas terá para cada um.

Algumas conclusões surgem fruto da conjugação de vários fatores, e, neste caso, três aspetos estão por trás das respostas: a verificação da instabilidade profissional dos docentes; a vantagem da continuidade pedagógica; e que a principal estratégia de todos os docentes é o conhecimento concreto dos alunos. Os dados revelam que inicialmente há uma dificuldade em trabalhar com estes alunos, que vai passando na medida que os docentes vão conhecendo as suas famílias e meio social a que pertencem. O contraste entre as afirmações dos docentes com continuidade pedagógica, com uma relação de pertença ao quadro, e aqueles que ano após

ano vão mudando de escola é clara, sendo que se revela uma maior segurança e facilidade no trabalho que se realiza com estes alunos.

A questão da formação colocou-se a pergunta: Como os docentes aprenderam a lidar com a Paralisia Cerebral? Comum a todos os docentes, é que a principal forma de aprendizagem é a experiência. Quando têm um aluno com Paralisia Cerebral é que tem necessidade de obter informação quer através de colegas e técnicos quer através de autoformação. A formação não é desvalorizada. É sim, valorizada, para preparar os docentes para trabalhar com estes alunos.

Aqui há diferenças entre grupos de docência, sendo que alguns Docentes da Educação Especial revelaram ter uma formação abrangente em várias NEE, as quais incluíam a Paralisia Cerebral. Os Docentes do Ensino Regular sem esta formação, socorrem-se dos meios que anteriormente foram referidos. A informação útil que se obteve dos participantes é que a atividade docente, está orientada para a prática e é esta que orienta a escolhas dos docentes. No caso da Paralisia Cerebral a formação é rara.

O problema da relação com as famílias é algo que é comum em ambos os grupos de docência. A única diferença é que a relação é mais intensa nos Docentes de Educação Especial que coordenam a comunicação com os colegas do regular, técnicos, instituições e famílias.

A literatura revela que a relação das famílias com a escola é um problema global. Não é novidade que a família e a escola apresentam funções diferentes e concorrentes no crescimento e socialização das crianças (Montadon & Perrenoud, 2001). As origens e o investimento das famílias condicionam o desenvolvimento escolar e social dos filhos (Bernstein, 2003; Bourdieu, 2010). Nas entrevistas aparece um contraste entre famílias que valorizam a escola incutindo hábitos de estudo, as que desvalorizam a escola, sendo os seus filhos mais vulneráveis ao absentismo, insucesso escolar e indisciplina.

Com alunos com Paralisia Cerebral, ao contrário dos seus colegas, estes são total ou parcialmente dependentes da família e de terceiros, não conseguem nem têm autonomia para ganharem um curriculum próprio independente das famílias. Um segundo aspeto é o estigma da deficiência, dado que nem todas as famílias sabem lidar com a deficiência e têm recursos suficientes para ultrapassar as limitações dos seus filhos. Não é a família que tem que ir ao encontro da escola, é o docente que tem que cativar e conhecer a realidade concreta das famílias dando-lhes apoio.

A contribuição teórica neste ponto é o conceito de recursos culturais, o termo tem por base o conceito de capital cultural, de Bourdieu (1980, 2010). Indica que, quanto maior for a capacidade das famílias em compreender e lidar com a

deficiência, assim como de mobilizar recursos em favor com dos filhos com Paralisia Cerebral, mais fácil é a cooperação e trabalho com os docentes. Pelo contrário, quanto menor forem estes dois aspetos, mais o docente terá que apoiar as famílias. Encontrou-se, no entanto, uma falha nesta construção abstrata. Se a família tiver a capacidade de compreender e lidar com a deficiência e mesmo mobilizar os recursos, mas não tiver os meios materiais e experienciar uma situação de pobreza estará menos presente mas não por falta de interesse. O apoio do docente, neste caso, é igualmente importante.

As estratégias utilizadas na integração do aluno com Paralisia Cerebral em termos técnicos e metodológicos são universais, são ferramentas ao dispor dos docentes. Neste caso, verifica-se uma dicotomia entre o termo lecionar no sentido coletivo e ensinar no sentido individual. Esta distinção é artificial, mas foi sugerida pelos docentes.

O Docente do Ensino Regular ensina uma turma no sentido coletivo, com a gestão da sala de aula. Qualquer que seja a estratégia tem que estar integrada na estratégia geral da turma. Na literatura, apresenta-se a organização da sala de aula em pequenos grupos, grupos de cooperação, díades, tutorias (Nooteens & Debeurme, 2010). No entanto estas estratégias apresentam-se incompletas. A sua expressão situa-se a nível da utilização da sensibilidade natural das crianças e jovens para com os colegas com deficiência, numa atitude de

ajuda que é organizada por vezes sem que os docentes necessitem de fazer nada e aproveitando as relações de amizade que já existem.

Nos Docentes de Educação Especial a principal estratégia está em conhecer o aluno, aprofundar a sua problemática, identificar as suas potencialidade e limitações, e conforme as suas características, adaptar ensino a uma matriz individual, no apoio na sala de aula e na sala de Educação Especial. O Docente de Educação tem as suas estratégias vão que um pouco além do apoio, prepara o mesmo conjugando os diversos recursos.

As tecnologias de apoio surgem aqui em duas dimensões: como acessibilidade e como um meio. Ajudam ao desenvolvimento de competências e dão autonomia aos alunos com limitações físicas e de comunicação (Tetzchener & Martinser, 2000; Gonçalves & Branco, 2014).

Qual foi a surpresa? A primeira, a escassez de meios ao dispor de famílias e docentes, sendo que no ensino regular os meios são principalmente audiovisuais. Os meios ligados às tecnologias aumentativas e alternativas estão na Sala de Educação Especial e Sala de Multideficiência. Num quadro de escassez de meios volta-se ao tempo da tecnologia de apoio tradicional, composta por tabelas e tabuleiros, tipicamente manuais, como para afirmar que tesouras e utilização de materiais adaptados são também tecnologia, misturados com

alguns meios de alta tecnologia (Tetzchener & Martinser, 2000) que funcionam como uma extensão do corpo. Neste caso, tanto pode ser uma cadeira de rodas elétrica como o GRID ambos caros e inacessíveis.

A grande contribuição para este tema é que as tecnologias apesar de úteis, estão alicerçadas nas competências dos sentidos. Por exemplo, para utilizar um computador é necessário ter um dedo útil ou uma voz para dar comandos. O grande investimento está no desenvolvimento da motricidade quer através da fisioterapia quer do investimento dos docentes, para poder utilizar os equipamentos, escrever e desenvolver as capacidades cognitivas. O mundo não está preparado para estes alunos, daí que, quanto menos forem dependentes, mais autónomos serão. Quanto mais se investir no aluno mais independente este será e disto, depende o seu futuro.

Um dos contributos mais importantes deste trabalho para conhecer o trabalho dos docentes com estes alunos está nas representações da deficiência. Mais uma vez está presente uma dicotomia: a ausência de estratégias; ou a presença de estratégias.

A ausência de estratégias tem três origens; quando há uma dificuldade em diferenciar o ensino, procura-se atirar esse trabalho para fora da sala de aula; quando se defende que diferenciar demasiado é excluir dado que é necessário preparar

para a vida os alunos com Paralisia Cerebral, por último, quando o aluno aprende e comunica oralmente, não é necessário, aqui adaptações ao modo de ensinar.

A presença de estratégias tem a ver com o *aluno diferente*. É o aluno que tem problemas cognitivos e não tem comunicação oral. Em relação aos restantes alunos necessitam de mais atenção, tempo e adaptações, algo mais difícil para o docente de Ensino Regular que não pode descurar o todo, mas que é a especificidade do Docente de Educação Especial através da individualização do Ensino.

O que é mais interessante e pode se acrescentar ao conhecimento como os docentes veem os alunos com Paralisia Cerebral. A atividade dos docentes está nas estratégias de ensino e aprendizagem e facilmente se entende que lidam mal com problemas de aprendizagem e limitações cognitivas. A Paralisia Cerebral tal como é questionado na literatura, apresenta, várias expressões, e dá-se particular atenção às limitações que mais se evidenciam, nomeadamente a comunicação e cognição.

Os alunos com Paralisia Cerebral são habitualmente considerados como inteligentes, aparentemente a inteligência está ligada à cognição. Esta é uma expressão de competências morais e sociais ligadas à cognição. É um processo mental, o conhecer o conceito que se destaca, por exemplo, do sentir da emoção e da vontade. Também está ligada ao esforço e

persistência destes alunos para ganharem autonomia, passando por anos de terapias e tratamentos médicos dolorosos, que deixam traços na sua personalidade. O ser atento, esforçado e persistente permite ultrapassar muitas barreiras.

A conclusão que se pode tirar sobre a Paralisia Cerebral é que é uma deficiência difusa com muitas expressões. Além do aspeto motor, apresenta muitas semelhanças a todas as limitações das Necessidades Educativas Especiais que podem transpor-se para toda a problemática da inclusão do aluno com deficiência na escola. Em muitas situações poder-se-ia substituir a Paralisia Cerebral por outra deficiência, e os resultados seriam semelhantes.

Quando se comparam os dois grupos de docência acentua-se uma dicotomia entre Ensino Regular e Educação Especial. A primeira assenta numa longa tradição de ensino burocrático, igual para todos, aliada a condições que dificultam a diferenciação pedagógica. Na segunda, surge a Educação Especial como um corpo preparado para lidar com todo o tipo de Necessidades Educativas Especiais, através da individualização do ensino. Apesar da complementaridade entre ambos os grupos de docência, no caso de alunos com Necessidades Educativas Especiais tende-se a que estes passem para o Docente de Educação Especial que é um apoio para o colega do regular, do aluno e das famílias.

Avaliando os resultados deste estudo pensamos que se cumpriram plenamente os objetivos propostos: compreender como os docentes veem a Paralisia Cerebral e analisar como trabalham com os alunos com esta deficiência. Nos pontos apresentados nesta conclusão atingiu-se a saturação teórica e demonstrou-se existir uma grande variação nas visões destes profissionais. Pode-se afirmar assim que há uma representatividade conceptual nomeadamente em torno do conceito de aluno normal, aluno diferente e recursos culturais, todos fazem parte das estratégias de ensino de ensino e aprendizagem, que visam a inclusão do aluno com Paralisia Cerebral na Sala de Aula, e tornar estes autónomos.

As limitações desta tese são evidentes. É um trabalho qualitativo, que como ambição, procurou a representatividade conceptual (Glasser, 2001), transformando os dados em conceptualizações, abstrações teóricas, que podem ser aplicadas em qualquer objeto similar.

O percurso da própria tese passou por três mudanças de objeto, com uma reanálise dos dados explorando as potencialidades que os dados apresentavam.

Alguns dados ficaram a nível exploratório revelando problemas e também a nível descritivo revelando aspectos concretos da vida e trabalho dos docentes, recorrendo, neste caso à versão Straussiana da *Grounded Theory* (Strauss & Corbin, 2008) e na pesquisa qualitativa (Rossmann & Rallis,

2012), à contextualização. Outros como se desejava atingiram um nível explicativo com o desejado nível conceptual tendo-se usado a *Grounded Theory* Clássica. Representam o pensamento conceptual do trabalho dos docentes em termos do trabalho com alunos com Paralisia Cerebral em confronto com as leituras os resultados são passíveis de uma generalização conceptual e serem aplicados noutras escolas onde existem alunos com Paralisia Cerebral.

A principal contribuição metodológica deste estudo está em provar que a investigação está acessível a qualquer portador de deficiência desde que haja flexibilidade e se realizem as devidas adaptações metodológicas quer à pessoa concreta quer ao contexto na medida que não é possível prever nem controlar tudo o que acontece. Toda a metodologia, métodos e técnicas foram opções tomadas tendo em conta o terreno e as características do investigador.

Em termos de objeto de estudo o que se aprendeu no campo foi que o que a literatura já apresentava. A Paralisia Cerebral é uma deficiência difusa, tendo como único aspeto comum consequências a nível motor, com muitas expressões e níveis de gravidade. Não é invulgar que a esta deficiência motora se associam outras limitações, sendo que o foco, muitas vezes não estava na Paralisia Cerebral, mas sim na limitação com maior expressão. No campo, a procura de uma unidade, levou à procura de alunos que tivessem

simultaneamente Paralisia Cerebral e Baixa Visão. No meio escolar tal revelou-se ainda mais raro, e bastou uma recusa da principal instituição que acolhe estes alunos para que não existissem dados suficientes para uma tese. Se procurássemos outra combinação teríamos o mesmo problema. No trabalho dos docentes com estes alunos, analisando as suas crenças e práticas, tem-se a noção que por vezes se está a falar de alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Não se está a afirmar que não é possível fazer um estudo mais específico sobre as consequências da Paralisia Cerebral. É possível sim, vencendo várias barreiras, com maior abertura das instituições que apoiam estas crianças, com a autorização das famílias, com recursos materiais que permitam inquirir pessoas a nível nacional e mesmo internacional para encontrar alunos com duas características iguais. Estudar a Paralisia Cerebral no âmbito geral é falar apenas de Necessidades Educativas Especiais e refletir sobre as dificuldades das famílias e docentes.

Neste ponto recomenda-se que, quando se estuda esta deficiência a importância de não a separar da questão da inclusão do aluno com deficiência na turma, e na sociedade. Os estigmas da deficiência também afetam os docentes, mas o problema nem tem a ver, sobretudo com a deficiência. São as condições de trabalho, o acesso aos meios, são as turmas grandes, o problema da indisciplina e, um problema mais geral,

ainda não se saber lidar com a multiculturalidade e variedade na sala de aula.

Pode parecer que estas conclusões revelam algum ceticismo, e mesmo crítica, em relação ao objeto de estudo. A realidade não se assemelha frequentemente ao que vem nos livros nos planos teórico e metodológico.

A vida dos alunos com Paralisia Cerebral e suas famílias não é fácil, nem totalmente objetivável, e o trabalho dos docentes quer do Ensino Regular quer de Educação Especial é passado a resolver problemas práticos e situações concretas adaptando os meios que têm.

Ao mudar o processo de investigação, revelaram-se os aspetos teóricos que correspondem a toda a panóplia de problemas práticos podendo assim ver o mundo na perspetiva dos Docentes do Ensino Regular e dos Docentes de Educação Especial, partindo das suas práticas e problemas reais.

Termina-se com o convite ao legislador, ao decisor político e ao meio académico, para que saiam do gabinete e falem com as famílias dos alunos com deficiência, e com os docentes e alunos para melhor compreenderem as necessidades reais. Não são necessários grandes estudos. É preciso em cada escola procurar soluções para situações concretas, com políticas flexíveis. As universidades, centros de investigação e escolas podem e devem contribuir para um conhecimento mais fino de toda esta problemática.

Espera-se que o presente estudo adicione a essa contribuição uma perspectiva única, intrasubjetiva por ter sido conduzida por uma investigadora que continua a ter que, com resiliência defender o seu direito à inclusão.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA CITADA

- Abela, J. A., García-Nieto, A & Corbanacho, A. M. P. (2007). *Evolución de la teoria fundamentada como técnica de análisis qualitativo*. Colección «Cuadernos Metodológicos». Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Adams, T. E., Jones, S. H., & Ellis C. (2015). *Autoethnography*. Oxford: Oxford University Press.
- Ainscow, M. (Ed.) (1991). *Effective schools for all*. London: Fulton.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson A. (2006). Improving schools, developing inclusion?. In Ainscow, M., Booth, T. & Dyson (Eds.). *Improving schools, developing inclusion* (pp. 11-27). New York: Routledge.
- Alarcão, I. (2014). "Dilemas" do jovem investigador. Dos "dilemas" aos problemas. In Costa, A. P., Souza, F. N & Souza, D. N. (Org.). *Investigação qualitativa: Inovação, dilemas e desafios*. (pp. 103 – 123). S.l.: Lusomédia.
- Alberello, L., Maroy, C., Ruquoy, D. Digneffe, F., Heirmaux, J.-P., & Saint-Geoges, P. (1997), *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. (L. Batista Trad.). Lisboa: Gradiva (Original publicado em 1995).
- Almeida, J. M., & Pinto, J. M. (1990). *A investigação nas ciências sociais* (4ª Ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Almeida, J. F. & Pinto, J. M. (1986). Da teoria à investigação empírica. Problemas metodológicos gerais. In Silva, A. S.

- &, Pinto, J. M. (Org.). *Metodologia das ciências sociais* (pp. 55 – 78). Porto: Porto Editora
- Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas* (J. Ferreira & J. Claudio Trad.). Porto: Porto Editora (Original publicado em 1994).
- Andrada, G., Folha, T., Calado, E., Gouveia, R. & Vilela, D. (2009). *Paralisia cerebral aos 5 anos de idade em Portugal: Crianças com paralisia cerebral nascidas em 2001*. Lisboa: APPC Federação.
- Andrada, G., Batalha, I., Calado, E., Carvalhão, I. Duarte, J. et. al. (2005). *Estudo europeu da paralisia cerebral da região de Lisboa: Estudo multicentrico europeu*. Lisboa: APPC Federação.
- Andrada, M. G. (2003). Paralisia Cerebral – etiopatogenia/diagnóstico/intervenção. *Arquivos de fisioterapia*. 10: 5-16.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. (M. J. Alvarez, L. Bizarro, J. Nogueira, I. Sá, & A. B. Vasco Trad.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Aries, P. (1988). *A criança e a vida familiar no antigo regime*. (M. S. Pereira & A. L. Faria Trad.). Lisboa: Relógio D'Água. (Original publicado em 1973).
- Bailey, C. A. (2007). *A guide to qualitative field research* (2nd Edition). Pine Forge Press: Thousand Oaks.
- Baker, B. L. & Brightman, A. J. (2009). *Passos para a autonomia: Ensinar atividades diárias a crianças com*

necessidades especiais. (C. Leite. trad.). Lisboa: Instituto Piaget. (Original publicado em 2004).

Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trad.). Lisboa: Edições 70 (Original publicado em 1977).

Barnes, C. (2016). Deficiência, trabalho e proteção social: Aplicação do modelo social. In Martins, B. S &, Fontes, F. (Orgs.). *Deficiência e emancipação social: Para uma crise da normalidade* (V. Ferreira Trad., pp. 79 – 100). Coimbra: Edições Almedina, S.A. (Original publicado em 2012).

Barrière, A., & Sembel, N. (2006). *Sociologia da escola.* (M. S. Gonçalves, Trad.). São Paulo: Edições Loyola (Original publicado em 2002).

Beaudichon, J. (2001). *A comunicação: Processos, formas e aplicações,* (M. D. C. Aguiar, Trad.). Porto: Porto Editora (Original publicado em 1999).

Beaud, M. (2006). *L'art de la thèse: Comment préparer et rédiger un mémoire de master, une these de doctorat ou tout autre travail universitaire à l'ère du net* (Nouvelle Édition). Paris: Lacouverte.

Beaud, S. &, Weber, F. (2003). *Guide de l'enquete de terrain: Produire et analyser les données ethnographiques.* (Nouvele Edition). Paris: Éditions la Decouverte.

- Bell, J. (2005). *Doing your research project: A guide for first-time researchers in education, health and social science* (4th Ed.). Berkshire: Open University Press.
- Berlo, D. K. (2003). *O Processo da comunicação: Introdução à teoria e à prática*. (J. A. Fontes, Trad.). Martins Fontes: São Paulo (Original publicado em 1960).
- Bernard, H. R. (2006). *Research methods in anthropology: qualitative and quantitative approaches* (4th Ed.). Lanham : AltaMira Press.
- Bernstein, B. (2003). Chapter 9 Social class, language and socialization in *class, codes and control, Volume I Theoretical studies towards a sociology of language*. (pp. 132 – 146) London: Routledge (Original publicado em 1971).
- Berthelot, J. M. (2001). Programmes, paradigmes, disciplines: Pluralite et unité des sciences sociales. In Berthelot, J-M (Org.), *Épistemologie des sciences sociales* (457 – 575). Paris: Presses Universitaires de France.
- Birks, M. & Mills J. (2015). *Grounded theory: A practical guide* (2nd Edition). London: Sage Publications, Ltd.
- Birks, M., & Mills J. (2011). *Grounded theory: A practical guide*. London: Sage Publications, Ltd.
- Bitti, P. R., & Zanni, B. (1997). *A comunicação como processo social*. (2^a Ed. M. Ruas, Trad.). Lisboa: Edições Editorial Estampa (Original publicado em 2002).

- Bivar, F. et. al. (2003). *Sub-Visão: Retalhos de saberes na reabilitação visual*. Loures: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Bizeul, D. (2006). Les ressorts psychologiques sont-ils des faits? In Paillé, P. (Dir.). *La méthodologie qualitative: Posture de recherche et travail de terrain* (pp. 63 - 83). Paris: Armand Colin.
- Blanchet, A, & Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien* (2^e Édition Refondue). Paris: Armand Colin.
- Bleicher, J. (2002). *Hermenêutica contemporânea* (Trad. M. G. Segurado). Lisboa: Edições 70 (Original publicado em 1980).
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bourdieu, P. (2010). *A distinção. Uma crítica social da faculdade do juízo* (P. T. Elói, Trad.). Lisboa: Edições 70 (Original publicado em 1971).
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Bowers B., & Schatzman, L. (2009). Dimensional analysis. In Morse J (Eds). *Developing Grounded theory: The second generation* (pp. 86- 107). Walnut Creek: Left Coast Press.
- Bravo, R. S. (1986). *Tesis doctorales y trabajos de Investigación científica* (5^a Ed.). Madrid: Paraninfo S.A.

- Brown, S. C. (2006). Accessibility. In Albrecht, G. L. (Ed.). *Encyclopedia of disability*. Vol. 5 (pp. 9 – 13). London: Sage Publications, Ltd.
- Bruscaglioni, L. (2013). *Grounded theory: Il metodo, la teoria, le technique*. Roma: Bonanno Editore
- Bryant, A., & Charmaz, K. (2007). Grounded theory in Historical perspective: An epistemological account. In Bryant, A., & Charmaz, K. (Eds). *The Sage handbook of grounded theory* (pp. 31 – 57). London: Sage Publications, Ltd.
- Bryman, A. (2004). *Social research methods* (2nd Ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Bryman, A., & Hardy, M. (2009). 1. Introduction: Common threads among techniques of data analysis. In Bryman, A., & Hardy, M. (Ed.). *The handbook of data analysis* (pp. 1 – 13). London: Sage Publications, Ltd.
- Burgess, R. (1997). *A pesquisa de terreno: Uma introdução* (E. Freitas e M.I. Mansinho, Trad.). Oeiras: Celta Editora. (Original publicado em 1984).
- Candeias, A. (2005). Modernidade, educação, criação de riqueza e legitimação política nos séculos XIX e XX em Portugal. *Análise Social*, XL, 176,477-498.
- Capucha, I. &, Neves, A. O. (2006). *Estudo de avaliação da qualidade e segurança das respostas sociais na área da reabilitação e integração das pessoas com deficiência*.

Lisboa: Direcção-Geral de estudos, estatísticas e planeamento.

Caria, T. H. (2002). A construção etnográfica do conhecido em ciências sociais: reflexividade e fronteiras sociais. In Caria, T. H. (Org.). *Experiência etnográfica em ciências sociais*. (pp. 9 – 20). Porto: Porto Editora.

Cefaï, D. (2006). Une perspective pragmatiste sur l'enquête de terrain. In Paillé, P. (Dir.). *La méthodologie qualitative: Posture de recherche et travail de terrain*. (pp. 33 - 62) Paris: Armand Colin.

Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. (2ª Ed.) London: Sage Publications, Ltd.

Charmaz, K. (2011). A constructivist grounded theory analysis of losing and regaining a valued self. In Wertz, F. J., et al.. *Five ways of doing qualitative analysis*. (pp. 165 - 204). London: The Guilford Press.

Charmaz, K. (2011a). Lens of constructivist grounded theory, in Wertz, F. J. et al.. *Five ways of doing qualitative analysis* (pp. 291 - 304). London: The Guilford Press.

Charmaz, K. (2009). *A construção da teoria fundamentada: Guia prático para a análise qualitativa (Trad. J. E. Costa)*. Porto Alegre: Artmed. (Original publicado em 2006)

Charmaz, K. (2008). Constructivism and grounded theory. In Holstein, J. A., & Gubrium J. F., *Handbook of*

- constructionist research* (pp. 397 – 412). New York: The Guilford Press.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: SAGE Publications.
- Charmaz, K. & Mitchell R. G. (2001). Grounded theory in ethnography. In Atkinson, P., Coffey, A., Delmont, S., Loftland, J. & Loftland L. (Ed.). *Handbook of ethnography*. (pp. 160 - 174). London: Sage Publications, Ltd.
- Clarke, A. E. (2009). From grounded theory to situational analysis: What's new? Why? How?. In Morse J., et .al. (Eds). *Developing grounded theory: The second generation* (pp. 194 – 235). Walnut Creek: Left Coast Press.
- Clarke, A. E. (2005). *Situational analysis: Grounded theory after: the postmodern turn*. London: Sage Publications, Ltd.
- Correia, L. M. (Org) (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora
- Correia, L. M. (2006). O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando a inclusão quer dizer exclusão. In Correia, L. M. (Org. 2ª Edição revista e actualizada). *Educação especial e inclusão –*

Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo (pp. 10 – 40). Porto: Porto Editora

Correia, L. M, Martins, A. P. L., Santos, A. C, & Ferreira, R. M. S (2003). Algumas estratégias a utilizar em salas inclusivas. In Correia, L. M. (Org.). *Inclusão e necessidades educativas especiais* (pp. 31 - 52). Porto: Porto Editora.

Correia, L. M., & Rodrigues, A. (1999). Adaptações curriculares para alunos com necessidades educativas especiais. In Correia, L. M. (Org) *Alunos com necessidades educativas especiais* (pp. 103 – 142). Porto: Porto Editora

Correia, L. M. & Serrano, A. M. (1999). Envolvimento parental na educação do aluno com necessidades educativas especiais. in Correia, L. M. (Org). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (pp. 143 -158). Porto: Porto Editora.

Carrero, V., Soriano, R. M., & Trinidad, A. (2012). *Teoría fundamentada grounded theory* (2ª Ed.). Madrid: Centro de Investigaciones sociológicas.

Cone, P. H., & Artinian, B. M. (2009). Bending the directives of glassarian grounded theory in nursing research. In Artinian B. M., Giske, T., & Cone, P. M.. *Glaserian grounded theory in tursing research: trusting emergence* (pp. 35 – 47). New York, Springer Publishing Company.

- Costa, A. F. (1985). Espaços urbanos e espaços rurais: um xadrez em dois tabuleiros. *Análise Social*, XXI (87-88-89) -3.º-4.º-5.º, 735-756.
- Crespo, A., Correia. C., Cavaca F., Croca F., Breia, G., & Micaelo, M. (2008). *Educação especial manual de apoio à Prática*, Mem Martins: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Creswell, J. W. (2014). *Studyguide for reasearch design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (3th Ed.) S.I.: Content Technologies. inc.
- Creswell, J. W. (2014a). *Research design: Qualitative, quantitative & mixed methods approaches* (4th Ed.). London: Sage Publications Ltd.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches* (3rd Ed.). London: Sage Publications, Ltd.
- Cresswell, R. (1991). Technologie. In Bounte, P et. al. (Dir.). *Dictionnaire de l'etnologie et de l'antropologie* (pp. 698 – 701). Paris: Presses Universitaires de France
- Cruz, V & Fonseca, V. (2002). *Educação cognitiva e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Eco, U. (1991). *Como se faz uma tese em ciências humanas*. (Trad. A. Falcão & L. Leitão, 5^a Ed.). Lisboa: Editorial Presença (Original publicado em 1977).

- Eibl-Eibesfeldt, I. (1987). *Amor e ódio; história natural dos padrões elementares do comportamento*. (2ª Edição, Trad. P. J. R. Almeida). Venda Nova: Bertrand Editora (Obra publicada originalmente em 1970).
- Encarnação. P., Azevedo, L. &, Londral, A. R. (2015). *Tecnologias de apoio para pessoas com deficiência*. Lisboa: Fundação para a ciência e a tecnologia.
- D’Ancona, M. A. C. (1998). *Metodologia cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis.
- D’Anderea, G (1979). A renovação das estruturas didáticas da escola. In Valentini, B. B., D’Anderea, G, Maragliano, R. &, Vertecchi, B. (Org.). *A escola e o aluno* (Mª Santos Trad. pp. 92 – 135). Lisboa: Livros Horizonte.
- Davis, L. J. (2013). Introduction: Normality, power and culture. In Davis, L. J. (Ed.). *The disability studies reader*. (4th Ed. pp. 1 – 14). New York: Routledge.
- Day, C. (2000). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora
- Denzin, N. K. (2014) *Interpretative autoethnography*. (2nd Ed.). London: Sage Publications Ltd
- Denzin, N. K &, Lincoln. Y. S. (2011). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In Denzin, N. K & Lincoln. Y. S. (Ed.). *The Sage handbook of*

qualitative research (4th Ed. pp. 1 - 20). London: Sage Publications Ltd.

Deshaies, B. (1997). *Metodologia da investigação em ciências humanas* (Trad. Baptista, L.). Lisboa: Instituto Piaget (Original publicado em 1992).

Dey, I. (1999). *Grounding grounded theory: Guidelines for qualitative inquiry*. Emerald: Howard House.

Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis: A user-friendly guide for social scientists*. London: Routledge.

Dick, B. (2007). What can grounded theorists and action researchers learn from each other?. In Bryant, A., & Charmaz, K. (Eds). *The SAGE handbook of grounded theory* (pp. 398 – 416). London: Sage Publications, Ltd.

Domingos, A. M., Barradas, H., Rainha H., & Neves, I. P. (1985). Terceiro capítulo: Socialização na família: Sistemas de papel, formas de controlo e códigos sociolinguísticos. In Domingos, A. M., Barradas, H., Rainha H., & Neves (Eds.), *Teoria de Bernstein em sociologia da educação* (pp. 60 – 85). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Drasgow, E., Wolery, M., Halle, J., & Hajiagmouseni, S. (2011). Systematic instruction of students with significant cognitive disabilities. In Kaumann, J. M. & Hallhan, D. P. (Ed.). *Handbook of special education* (pp. 516 – 531). London: Routledge.

- Elder-Vass, D. (2007). *Social strucs behaviour* 37, 4, 463-475.
- Esteve, J. M. (1999). Mudanças sociais e função docente. In Novoa, A. (Org.). *Profissão professor*. (pp. 93 – 124) Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula* (4ª Edição Actualizada). Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. S. (2007). *Educação regular, educação especial. Uma história de separação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. C., Ponte, M.. & Azevedo, L. (1999). *Inovação curricular na implementação de meios alternativos de comunicação em crianças com deficiência neuromotora grave*. Lisboa: Secretariado nacional para a reabilitação e integração das pessoas com Ddficiência.
- Flavell, J. H., Miller, P. H., & Miller, S. A. (1999). Capítulo 4 – A criança dos 7 aos 12 e o adolescente. in *Desenvolvimento cognitivo* (3ª Ed. C. Dorneles Trad. pp. 111 - 144). Porto Alegre: Artmed (Original publicado em 1993).
- Flick, U. (2014). Mapping the field. In Flick, U. (Ed.). *The Sage handbook of qualitative data analysis* (pp. 3 – 18). London: Sage Publications Ltd.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. (4Th Ed.).London: Sage Publications Ltd.

- Flick, U. (2007). *Designing qualitative research*. London: Sage Publications, Ltd.
- Flick, U. (2005). *Métodos quantitativos na investigação científica* (A. M. Parreira, Trad.). Lisboa: Monitor (Original publicado em 2002).
- Flores, M. A. (2003). Dilemas e desafios na formação de professores. In Moraes, M. C., Pacheco, I. A., & Evangelista, M. O. (Org.). *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares*. (pp. 127 – 160). Porto: Porto Editora.
- Folz, L. C., DaGangi G., & Lewis, D. (2007). Fisioterapia, terapia ocupacional e terapia da fala e linguagem. In Geralis, E. (Org.). *Crianças com paralisia cerebral: Guia para pais e educadores* (pp. 150 – 182, 2ª Edição M. R. L. Borges-Osório Trad.). Porto Alegre: Artmed. (Original publicado em 1998).
- Fonseca, V. (2004). *Dificuldades de aprendizagem: Abordagem neuropsicológica e psicopedagógica do insucesso escolar* (3ª Edição). Lisboa: Âncora Editora.
- Foucault, M. (2005). *As palavras e as coisas* (A. R. Rosa Trad.). Lisboa: Edições 70 (Original publicado em 1966).
- Francis, R. D. (2004). *Ética para psicólogos*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Franzosi, R. P. (2009). Content analysis. In Bryman, A., & Hardy, M. (Ed.). *The handbook of data analysis* (pp. 547 – 565). London: SAGE Publications Ltd.
- Freixo, M. J. V. (2011). *Teorias e modelos de comunicação* (2ª Edição revista e aumentada). Lisboa: Instituto Piaget.
- Friese, S. (2012), *Qualitative data analysis with atlas*. London: Sage Publications, Ltd.
- Gaskell, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. In Bauer, M. W., & Gaskell, G. (Ed.). *Pesquisa qualitativa com texto imagem e som: Um manual prático* (pp. 64 – 89, P. A. Guareschi Trad.). Petrópolis: Editora Vozes. (Original publicado em 2000).
- Geralis, E. (Org.).(2007). *Crianças com paralisia cerebral: Guia para pais e educadores* (2ª Edição, M. R. L. Borges-Osório, Trad.). Porto Alegre: Artmed. (Original publicado em 1998).
- Gersh, E. (2007). O que é a paralisia cerebral? In Geralis, E. (Org.). *Crianças com paralisia cerebral: Guia para pais e educadores* (pp. 15 – 34 2ª Edição, M. R. L. Borges-Osório, Trad.) Porto Alegre: Artmed. (Original publicado em 1998).
- Gersh, E. (2007a). Problemas clínicos e tratamentos In Geralis, E. (Org.). *Crianças com paralisia perebral: Guia para pais e educadores* (pp. 50 – 71 2ª Edição, M. R. L. Borges-

- Osório, Trad.). Porto Alegre: Artmed. (Original publicado em 1998).
- Ghiglione, R. (2005). Questionner. In Blanchet, A., Ghiglione, R., Massinat, J., & Trongnon, A. *Les techniques d'enquête en sciences sociales: Observer, interviewer, questionner* (Nouvele Edition, pp. 127 – 182). Paris: Dunod.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1992), *O inquérito: Teoria e prática*. (C. L. Pires, Trad.). Oeiras: Celta Editora (Original publicado em 1978).
- Gibbs, G. (1997). *Analyzing qualitative data*. London: Sage Publications Ltd.
- Gibson, B. & Hartmann, J. (2014). *Rediscovering grounded theory*. London: Sage Publications, Ltd.
- Gilgun, J. (2014). *Chicago school traditions: Deductive analysis and grounded theory: A Reader*. Vol. 1 & 2. S.L.:CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Glasser, B. G. (2014). *Memoing: A vital grounded theory procedure*. Mill Valley: Sociology Press.
- Glasser, B. G. (2013). *No preconceptions: The grounded theory dictum*. Mill Valley: Sociology Press.
- Glasser, B. G. (2012). *Stop write: Writing grounded theory*. Mill Valley: Sociology Press.
- Glasser, B. G. (2011). *Getting out of data: Grounded theory conceptualization*. Mill Valley: Sociology Press.

- Glasser, B. G. (2008). *Doing quantitative grounded theory*. Mill Valley: Sociology Press.
- Glasser, B. G. (2007). *Doing formal grounded theory: A proposal*. Mill Valley: Sociology Press.
- Glasser, B. G. (2007a). Doing formal grounded theory. In Bryant, A., & Charmaz, K. (Eds). *The SAGE handbook of grounded theory* (pp. 97 – 113). London: Sage Publications, Ltd.
- Glasser, B. G. (2005). *The grounded theory perspective III: theoretical coding*. Mill Valley: Sociology Press.
- Glasser, B. G. (2003). *The grounded theory perspective II: Description's remodeling of grounded theory methodology*. Mill Valley: Sociology Press.
- Glasser, B. G. (2001). *The grounded theory perspective: conceptualization contrasted with description*. Mill Valley: Sociology Press.
- Glasser, B. G. (1998). *Doing grounded theory: Issues and discussions*. Mill Valley: Sociology Press.
- Glasser, B. G. (1992). *Basics of grounded theory analysis*. Mill Valley: Sociology Press.
- Glasser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity*. Mill Valley: Sociology Press.
- Glasser, B. G & Strauss, A. L. (1971). *Status Sage*. New Jersey: Aldine.

- Glasser, B. G & Strauss, A. L. (1968). *Time for dying*. New Jersey: Aldine.
- Glasser, B. G & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine.
- Glasser, B. G & Strauss, A. L. (1965). *Awareness of dying*. New Jersey: Aldine.
- Glaser, B. J. & Strauss, A. L. (1965a). Discovery of substantive theory: A basic strategy underlying qualitative analysis. *American Behavioral*. 8, 5 – 12.
- Glaser, B. J. & Strauss, A. L. (1965b). The constant comparative method of qualitative analysis. *Social problems*. 8, 436 - 445.
- Goffmann, E. (1993). *A apresentação do eu na vida de todos os dias* (M.Serras Trad.). Lisboa: Relógio de D'Água. (Original publicado em 1959).
- Gonçalves, R., Martins, J. & Branco F. (2014). A review on the portuguese enterprises web accessibility levels – A website accessibility high level improvement proposal. *Procedia computer science* 27. pp. 176 – 185 Consultado em 28 de novembro de 2014 em www.sciencedirect.com
- Graue, M. E. & Walsh, D. J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças* (Trad. A. M. Chaves). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (Originalmente publicado em 1998).

- Grbich, C. (2007). Grounded theory, in *Qualitative data analysis: An introduction* (pp. 70 - 83). London: Sage Publications, Ltd.
- Gremion, L & Matthey M.-P. (2001). Le travail de groupe: questions et propositions. In Marc, P., Matthey, M-P &, Rovero, P. R. *Imprécis de formation des maîtres* (pp. 109 – 123). Geneve: Éditions du Tricorne.
- Goulding, C. (2002). *Grounded theory: A practical guide for management business and market researchers*. London: SAGE Publications.
- González, M. C. O. (2010). Educação inclusiva: Uma escola para todos. In Correia, L. M. (Org. 2ª Edição revista e actualizada. M. J. S. Pereira. Trad.). *Educação especial e inclusão – Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 57 – 72). Porto: Porto Editora
- Guasch, Ó. (1997). Observación participante. *Cuadernos metodológicos*, Nº 20. Madrid: Centro de Investigaciones Sociologicas.
- Hameline, D. (1999), Educador e acção sensata. In Novoa. A. (Org). *Profissão professor*. (2ª Ed. pp. 35 – 62). Porto: Porto Editora
- Hammersley, M. & Aktinson, P. (2007). *Etnography: Principles in practice*. (3rd Ed.). London, Routlege.

- Hammersley, M., & Traianou A. (2012). *Etics*. In Hammersley, M., & Traianou A. (Eds.), *Qualitative Research: Controversies and Context*. London: Sage Publications, Ltd.
- Hamel, J. (2006). Réflexions sur l'objectivation du sujet et de l'objet. In E. Paillé, P. (Dir.). *La méthodologie qualitative: Posture de recherche et travail de terrain* (pp. 85 - 98). Paris: Armand Colin.
- Haward, K. & Sharp J. A. (1983), *The Management of a student research project*. Aldershot: Gower House.
- Hayes, D. (2003). *Planning, Teaching and Class Management in Primary Schools* (2nd Ed.). London: Routledge.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula: Como efectuar alterações curriculares para todos os alunos* (M. S. Gonçalves, Trad.). Porto: Porto Editora. (Original publicado em 2002).
- Henriques, H. (2013). Infância e juventude marginalizada na 1^a república portuguesa: A tutoria (1911-1916). in H. M. G. Henriques (Org.). *Educação e formação de professores: História (s) e memória (s)* (pp. 37 -36). Instituto Politécnico de Portalegre - Escola Superior de Educação.
- Heward, W. L. (2010). Ensino e aprendizagem: Dez noções enganadoras da educação especial. In . In Correia, L. M. (Org. 2^a Edição revista e actualizada. I. M. S. H. P. Soares. trad.). *Educação especial e inclusão – Quem*

disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo (pp. 110 – 153). Porto: Porto Editora (Original publicado em 2003)

Hodkinson, A. (2016). *Key issues in educational needs & Inclusion* (2nd Ed.). London: Sage Publications, Ltd.

Holton, J. H. (2007). The coding process and its challenges. In Bryant, A., & Charmaz, K. (Eds). *The Sage handbook of grounded theory* (pp. 265 – 289). London: Sage Publications, Ltd.

Holton, J. A &, Walsh, I. (2017). *Classic grounded theory: applications with qualitative & quantitative data*. London: Sage Publications, Ltd.

Howell, K. E. (2013). *An introduction to the philosophy of methodology*. London: Sage Publications, Ltd.

Iturra, R. (1986). Trabalho de campo e observação participante em antropologia. In Silva, A. S. &, Pinto, J. M. (Org.). *Metodologia das ciências sociais* (pp. 149 – 163). Porto: Porto Editora.

Jackson, P. (2000). Race and racism. In Burton, D. (Ed.). *Research training for social scientists: A handbook for postgraduate researchers* (pp. 49 – 60). London: SAGE Publications.

Jarrett, M. H. (2007). Intervenção precoce e educação especial In Geralis, E. (Org.). *Crianças com paralisia cerebral: Guia para pais e educadores* (pp. 183 – 205, 2^a Edição,

- M. R. L. Borges-Osório, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
(Original publicado em 1998).
- Johnstone, D. (2001). *An Introduction to Disability Studies* (2nd Ed.). New York: David Fulton Publisher.
- Karagiannis, A., Stainback, S., & Stainback, W. (1999). Fundamentos do ensino Inclusivo. Stainback, S. & Stainback, W. (Dir). *Inclusão: Um guia para educadores* (pp. 21 a 34). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Kearney, M. H. (2007). From the sublime to the meticulous: The continuing evolution of formal grounded theory. In Bryant, A. & Charmaz, K. (Eds). *The SAGE Handbook of grounded theory* (pp. 127 – 150). London: SAGE Publications, Ltd.
- Kuhn, T. S. (1998), *A estrutura das revoluções científicas* (5ª Ed. , Boeira, B. V. & Boeira N. , Trad.). São Paulo: Editora Perspectiva S. A. (Original publicado em 1962).
- Kuhn, T. S. (1989), *A tensão essencial* (Pacheco, N. , Trad.) , Lisboa: Edições 70. (Original publicado em 1977).
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*, London: SAGE Publications, Ltd.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Lazarfeld, P. F. (1993). *On social research and its language*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Lee, M. R. (2003). *Métodos não interferentes em pesquisa social*. (Freitas, E., Trad.). Lisboa: Gradiva. (Obra originalmente publicada em 2000).
- Lincoln. Y. S., & Guba, E. G. (2013) *The construtivist credo*. Walnut Creek: Left Coast Press.
- Lincoln. Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. London: Sage Publications, Ltd.
- Lincoln, Y. S., Lynhan, S. A., & Guba, E. G. Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences, revised. In Denzin, N. K., & Lincoln. Y. S. (Ed.). *The SAGE handbook of qualitative research* (4th Ed. pp. 97 - 128). London: SAGE Publications Ltd.
- Loftland, J., Snow, D., Anderson, L., & Loftland, L. H. (2006). *Analyzing social settings: A guide to qualitative observation and analysis* (4th Ed.). Belmont: Wadsworth.
- Locke, K. (2001). *Grounded theory in management research*. London: SAGE Publications.
- MacDonald, M. (2001). Finding a critical perspective in grounded theory. In Schreiber, R. S. & Stern, P. N. (Ed.). *Using grounded theory in nursing* (pp. 113 - 158). Broadway: Springer Publishing Company, Inc.
- Madureira, I. P. & Leite, T. S. (2003). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Martin, V. B., & Gynnild, A. (2011) (Ed.). *Grounded theory. The philosophy, method and work of Barney Glasser*. Boca Raton: Brown Walker Press.
- Marvasti, A. B. (2014). Analysing observation. In Flick, U. (Ed.). *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (pp. 354 – 366). London: SAGE Publications Ltd.
- Maset, P. P. (2011). Aulas inclusivas e aprendizagem cooperativa. In Rodrigues, D. (Org.), *Educação inclusiva: Dos conceitos às práticas de formação* (pp. 45 – 88). Lisboa: Instituto Piaget.
- Maxwell, J. A. (2014). *Study guide for research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. S.I.:Content Technologies. inc.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach (3rd Edition)*. London: SAGE Publications, Ltd.
- Merton, R. K. (1968). *Social theory and social structure* (Enlarge Editions). New York: The Free Press.
- Moreillon, J. (2007). *Collaborative strategies for teaching reading comprehension*. Chicago: American Library Association.
- Morgado, J. (1997). *A Relação pedagógica: Diferenciação e inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Morin, E. (2009). Complexidade restrita, complexidade geral. In Morin, E., & Moigne J-N. (Org). *A inteligência da*

- complexidade: Epistemologia e pragmática* (pp. 36 – 78, J. Duarte. Trad.) Lisboa: Instituto Piaget. (Original publicado em 2007)
- Morin, E. (2008). *La complexité humaine*. Paris: Champs essais.
- Morin, E. (1998). *Sociologia: A sociologia do microsocial ao macrosocial* (2ª Ed., M. G. Bragança & M. C. Coelho). Mem Martins: Edições Europa América.
- Morin, E. (1996), *O método III: O conhecimento do conhecimento* (2ª Ed M. G. Bragança Trad.). Mem Martins: Edições Europa América.
- Morin, E. (1991) *Introdução ao pensamento complexo* (D. Santos Trad.). Lisboa: Instituto Piaget (Original publicado em 1990)
- Montadon, C., & Perrenoud, P. (2001). *Entre pais e professores, Um dialogo impossível? Para uma análise sociológica entre a família e a escola* (C. J. Gomes, Trad.). Oeiras: Celta Editora (Original publicado em 1994).
- Miles, M. B, Hubermann A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. (3rd Ed). London: SAGE Publications, Ltd.
- Miles, M. B &, Hubermann, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd Ed). London: SAGE Publications, Ltd.

- Miller, G. (2002). Paralisias cerebrais: Uma visão geral. In Miller, G., & Clark, G. D. (Org.) *Palisias cerebrais: Causas, consequências e condutas* (D. M. Bittar, Trad., pp. 1 - 39). São Paulo: Editora Manole.
- Mills, C. W. (1982). *A Imaginação sociológica* (6ª Ed. E. W. Dutra). Rio de Janeiro: Zahar Editores. (Original publicado em 1959)
- Morse, J. M.(2009a). Issues, tensions and resolutions. In Morse, J. M., Stern, P. N., Corbin, J., et. al.. *Developing grounded theory: The second generation* (pp. 13 – 19). California: Left Coast Press inc.
- Morse, J. M.(2007). Sampling in grounded Theory. In Bryant, A. &, Charmaz, K. (Eds). *The SAGE handbook of grounded theory* (pp. 229 – 224). London: SAGE Publications, Ltd.
- Morse, J. M., Clarke, A. E., & Charmaz, K., et. al. (2009). Grounded theory: On solid ground. In Morse, J. M., Clarke, A. & E., Charmaz et al. *Developing grounded theory: The second generation* (pp. 236 - 250). California: Left Coast Press inc.
- Morse, J. M &, Maddox, L. J. (2014). Analytic integration in qualitatively driven (QUAL) mixed and multiple methods design. Flick, U (ED.). *The Sage handbook of qualitative data analysis* (pp. 524 – 553). London: Sage Publications, Ltd.

- Muñoz, J. L., Belasco, G. M., & Suárez, M. J. (1997). Deficientes motores II: Paralisia cerebral. In Bautista, R. (Coord.). *Necessidades educativas especiais* (pp. 293 – 315) A. Escoval, Trad.). Lisboa: Dinalivro. (Original publicado em 1993).
- Nathaniel, A. K. (2011). An integrated philosophical framework that fits grounded theory. In Martin, V. B., & Gynnild, A. (Ed.). *Grounded theory. The philosophy, method and work of Barney Glasser* (pp. 187 – 200). Boca Raton: Brown Walker Press.
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades educativas Especiais na sala de aula: Um guia para professores* (I. M. P. H. Soares, Trad.). Porto: Porto Editora (Original publicado em 1997).
- Nogueira, C. (2009). *Educação especial: Comunicar com crianças com paralisia cerebral*. Santo Tirso: Editorial Novembro
- Nogueira, J. & Rodrigues, D. (2010). Educação especial e inclusiva em Portugal factos e opções, *Revista Eeducación Inclusiva*, 3, 1, 97 – 109.
- Nóvoa, A. (1999). O passado e o presente dos professores. In Novoa. A. (Org). *Profissão professor*. (2ª Ed. pp. 13 – 34). Porto: Porto Editora.

- Nunes C. (2001). *Aprendizagem activa na criança com multideficiência: Guia para educadores*. Lisboa: Ministério da Educação departamento da educação básica.
- Olesen, V. L. (2007). Feminist qualitative research and grounded theory: Complexities, criticisms, and opportunities. In A. & Charmaz, K. (Eds). *The Sage Handbook of grounded theory* (pp. 417 – 435). London: Sage Publications, Ltd.
- Oktaý. J. S. (2012). *Grounded theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Paillé, P. & Mucchielli A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^a Ed.). Paris: Armand Colin.
- Paillé, P. (2006) (Dir.). *La méthodologie qualitative : Posture de recherche et travail de terrain*. Paris: Armand Colin.
- Parsons, T. (1991). *The social system*. London: Routledge (Original publicado em 1937).
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods*. (4th Ed.) London: Sage Publications, Ltd.
- Peirce, C. S. (1974). *Collected papers of Charles Sanders Peirce*, Vol. 5-6. In Hartshore et. al. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University of Marbung.
- Pereira, P. (Coord.) (2008). *Educação especial: Manual apoio à prática*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Peretz, H. (2000). *Os métodos em sociologia*. (J. C. M. Silva, Trad.). Lisboa: Temas & Debates (Original publicado em 1998).
- Perrenoud, P. (2004). *Os ciclos de aprendizagem: Um caminho para combater o fracasso escolar*. (P. C. R. Reillard, Trad.). Porto Alegre: Artmed Editora (Original publicado em 2002).
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada: Das intenções à ação* (P. C. Ramos, Trad.). Porto Alegre: Artmed Editora (Original publicado em 1997).
- Perrenoud, P. (2000a). *10 novas competências para ensinar*. (P. C. Ramos, Trad.). Porto Alegre: Artmed Editora (Originalmente publicado em 1999).
- Piaget, J. (2010). *Seis Estudos de psicologia*. (N. C. Pereira, Trad.). Alfragide: Texto Editora (Original publicado em 1971).
- Pires, R. P. (2012). O problema da integração. *Sociologia*. Revista da faculdade de letras da universidade do Porto. Vol. XXIV. 55-87.
- Pourtois, J-M., Desmet, H., & Lahaye W. (2006). Postures et démarches épistémiques en recherche In Paillé, P. (Dir.). *La méthodologie qualitative: Posture de recherche et travail de terrain*. (pp. 169 - 2006) Paris: Armand Colin.

- Quivy, R & Van-Campenhoud, L. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. (4^a Ed. entièrement revue et augmentée). Paris: Dunod.
- Rafaël, E. B. (2005). Integration. In Borlandi, M., Boudon, R., Cherkaoui, M., & Valade, B. (Dir.) *Dictionnaire de la pensée sociologique* (pp. 363 – 367). Paris. Puf.
- Ragin, C. C. (1987). *The comparative method: Moving beyond qualitative and qualitative strategies*. Berkeley: University of California Press.
- Ramos, J. L. (2007). Reflexões sobre a utilização educativa dos computadores e da Internet na Escola in Costa, F. A., Peralta, H. & Viseu (Org.) (2007). *As Tic na educação em Portugal: Concepções e práticas* (pp. 143 – 169). Porto: Porto Editora.
- Reichertz, J. (2014). Induction, deduction, abduction. In Flick, U. (Ed.). *The Sage handbook of qualitative data analysis* (pp. 123 – 135). London: Sage Publications Ltd.
- Reichertz, J. (2007). Abduction: The logic of discovery of grounded theory. In Bryant, A. & Charmaz, K. (Eds). *The Sage Handbook of Grounded Theory* (pp. 214 – 228). London: Sage Publications, Ltd.
- Renahy, N. & Sorignet, P. (2006). L'ethnographe et ses appartenances. In Paille, P. (Dir.). *La méthodologie qualitative: Posture de recherche et travail de terrain*. (pp. 9 - 32) Paris: Armand Colin

- Ricoeur, P. (2013). *Teoria da interpretação: O discurso e o excesso de significação*. (Mourão, A. Trad.). Lisboa: Edições 70. (Originalmente publicada em 1976).
- Rief, S. F., & Heimenburg, J. A. (2000). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva: Estratégias prontas a usar, lições e actividades de aprendizagem diversas*. (I Vol. I. M. Soares, Trad). Porto: Porto Editora (Original publicado em 1996).
- Robinson, W. S. (2000). The logical structure of analytic induction. In Gomm, R., Hammersley, & Foster, P. (Ed.). *Case study method* (pp. 19 - 23). London: Sage Publications, Ltd. (Original publicado em 1951).
- Rodrigues, D. (2016). *Direitos humanos e inclusão*. Porto: Profedições, Lda.
- Rodrigues, D. (2013). As tecnologias de informação e comunicação em tempo de educação inclusiva. In Ruivo, J & Carrega, J. (Org) (2013). *A escola e as TIC na sociedade do conhecimento* (pp. 45 – 55) Castelo Branco: RV Editores.
- Rossmann, G. B. & Rallis, S. F. (2012). *Learning in the field: An introduction to qualitative research* (3rd Ed). London: Sage Publications, Ltd.
- Rosenbaum, P. & Rosenbloom, L. (2012). *Cerebral palsy: From diagnosis to adult life*. London: Mac Keith Press.

- Ruivo J. &, Mesquita, H. (2013). A escola na sociedade da Informação. In Ruivo, J., & Carrega, J. (Org). *A escola e as TIC na sociedade do conhecimento* (pp. 11 – 28) Castelo Branco: RV Editores.
- Segrestin, D. (2005). Technique. In Borlandi, M., Boudon, R., Cherkaui, M., & Valade, B. (Dir.). *Dictionnaire de la pensée sociologique* (pp. 694 – 695). Paris. Presses Universitaires de France.
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative Researchers* (2nd Ed). London: Sage Publications, Ltd.
- Saldaña, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research: understanding qualitative research*. Oxford. Oxford University Press.
- Sanches, I. (2011a). *Em busca de indicadores de Educação Inclusiva- a "voz" dos professores de apoio sobre o que pensam, o que fazem e o gostam de fazer*. Lisboa: Edições Lusófonas.
- Santomé, J. T. (2006). *A desmotivação dos professores*. Mangualde. Edições Pedagogo.
- Shakespeare, T. (2006). *Disability rights and wrongs*. New York: Routledge.
- Schatzman, L. (1991). Dimensional analysis: notes on an alternative approach to the grounding of theory in qualitative research. In Maines, D. R. (ed.). *Social organization and social process: Essays in honor of*

- Anselm Strauss*. (pp. 303 - 314). New York: Aldine de Gruyter.
- Schatzman, L. & Strauss, A. (1973). *Field research: Strategies for a natural sociology*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Schreier, M. (2014). Qualitative content analysis. In Flick, U. (Ed.). *The Sage handbook of qualitative data analysis* (pp. 170 – 183). London: Sage Publications Ltd.
- Silva, A. S. (1986). Ruptura com o senso comum nas ciências sociais. In Silva, A. S. & Pinto, J. M. (Org.). *Metodologia das ciências sociais* (pp. 30 – 51). Porto: Porto Editora.
- Silva, P. (2003). *Escola-família, uma relação armadilhada: interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research* (4Th Ed.). London: Sage Publications, Ltd.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative research: Theory, method and practice* (2nd Eds). London: SAGE Publications, Ltd.
- Schloss, M. A &, Gunter, P. L. (2011). Career and technical education. In Kaumann, J. M., & Hallhan, D. P. (Ed.). *Handbook of special education* (pp. 470 – 483). London: Routledge.
- Sousa, J. (2007). Deficiência, cidadania e qualidade social por uma política de inclusão das pessoas com deficiências e incapacidades. In Costa, J. (Coord.). *Integração das*

peças com deficiência. Cadernos de sociedade e trabalho nº VIII (pp. 38 – 56). Lisboa: Direcção Geral de Estudos e Planeamento.

Soutet, M-H. (2006). Traces et intuition raisonnée. In Paillé, P. (Dir.). *La méthodologie qualitative: Posture de recherche et travail de terrain*. (pp. 125 - 149) Paris: Armand Colin

Spencer, G. (1982). Methodological issues in the study of bureaucratic elites: A case study of West Point. In Burgess, R. J. (Ed.). *Field research: A sourcebook and field manual*, (pp. 23 – 30). London: George Allen & Unwin.

Stake, R. E. (2012). *A arte da investigação com estudos de casos* (3ª Ed., Trad. A. M. Chaves). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (Original publicado em 1995).

Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. New York: The Guilford Press.

Stake, R. E. (2000). *The case study method in social inquiry*. In Gomm, R., Hammersley, & Foster, P. (Eds.). *Case study Method* (pp. 19 - 23). London: SAGE Publications, Ltd.

Stern, P. N., & Porr, C. J. (2011). *Essential of accessible grounded theory* (2011). Walnut Creek, California: Left Coast Press inc.

Sternberg, R. J., & Grigorenko E. C. (2003). *Crianças rotuladas: O que é necessário saber sobre as dificuldades de*

- aprendizagem* (M. G. Lopes, Trad.). Porto Alegre: Artmed Editora. (Original publicado em 2000).
- Strauss, A. L. (1993). *Continual permutations of action*. London: Aldine Transaction.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2015). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory* (4Th Ed.). London: SAGE Publications, Ltd.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2008). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd Ed.). London: Sage Publications, Ltd.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2008a). *Pesquisa qualitativa: Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada* (2^a Ed. Trad. L. O. Rocha). Porto Alegre: Artmed Editora S. A. (Obra originalmente publicada em 1998).
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd Ed.). London: Sage Publications, Ltd.
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory, procedures and techniques*. London: Sage Publications, Ltd.
- Summers, D. (Dir.) (1995). *Ground*. In Summers, D. (Dir.). *Dictionary of contemporary english: The complete guide*

- to written and spoken english* (p. 692). Essex: Longman Group Ltd.
- Taket, A., Crisp, B. R., Graham, & M., Hanna, L. et al (2013). *Scoping social inclusion practice*. In Taket, A., Crisp, B. R. Graham, M., et al(ED.). *Practising social inclusion* (pp. 3 – 42) New York: Routlage.
- Tarozzi, M. (2011). *O que é a grounded theory? Metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados* (C. Lussi, Trad.). Petrópolis: Editora Vozes (Original publicado em 2008).
- Tetzchener, S., & Martinser, H. (2000). *Introdução à comunicação aumentativa e alternativa* (A. Andre, Trad.). Porto: Porto Editora. (Original publicado em 2000).
- Thomas W. I., & Znanieck, F. (1984). *The polish peasant in Europe and America*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
- Thornberg, R., & Charmaz, K. (2014). Grounded theory and theoretical coding. In Flick, U. (Ed.). *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (pp. 153 – 169). .London: Sage Publications Ltd.
- Timmersmans, S., & Tavory, I. (2007). Advancing ethnographic research through grounded theory practice. In Bryant, A. &, Charmaz, K. (Eds). *The Sage handbook of grounded Theory* (pp. 493 – 512). London: Sage Publications, Ltd.

- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade: Ensino de alunos em turmas com níveis de capacidades.* (H. Antunes, Trad.) Porto: Porto Editora (Original publicado em 2001).
- Tribuna, M. O. (2010) *A dinâmica do conhecimento em contexto hospitalar: Contributo para a construção de duas teorias substantivas.* Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de doutor em gestão. Orientada por Doutor Albino Lopes, ISCTE-IUL.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em educação* (A. Rodrigues-Lopes, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (Original publicado em 1994).
- Ullman, J. B., & Bentler, P. M. (2009). *Structural equation modeling.* In Bryman, A., & Hardy, M. (Ed.). *The Handbook of data analysis* (pp. 431 – 458). London: Sage Publications, Ltd. (Original publicado em 2004).
- UNESCO (1994). *Declaração de salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*, Paris, UNESCO.
- Urquhart, C. (2013). *Grounded theory for qualitative research: A Practical guide.* London: Sage Publications, Ltd.
- Vales, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexion metodológica y práctica profesional.* Madrid: Editorial Sintetisis. S.A.

- Vayer, P., & Roncin, C. (1992). *Integração da criança deficiente na classe* (C. Nogueira, Trad.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Vieira, F. & Pereira, M. P. (2012). *“Se houvera quem me ensinara...” A educação de pessoas com deficiência mental*. (5 Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vieira, H. (2005). *A comunicação na sala de aula*. (2ª Ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Vieira, R. (1999). *Histórias de vida e identidades: Professores e identidades*. Porto: Porto Editora.
- Vieira, R. M., & Vieira C. (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vignaux, Georges (2000). *O demónio das classificações: pensar/organizar*. (S. Canape.: Trad.). Lisboa: Instituto Piaget. (Original publicado em 1999).
- Vigour, C. (2005). *La comparaison dans les sciences sociales: Pratiques et methodes*. Paris: La Decouverte.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. (A. Kozulin, Trad.) Cambridge: The MIT Press. (Original publicado em 1934).
- Wernet, A. (2014), *Hermeutics and objective hermeneutics*. In Flick, U. (Ed.). *The Sage handbook of qualitative data analysis* (pp. 234 – 246). London: Sage Publications Ltd.
- Wieviorka, M. (2002). *O racismo: Uma introdução*, (M. S. Pereira, Trad.). Lisboa: Fenda Edições (Obra originalmente publicada em 1998).

- Wieviorka, M. (2002a). *A diferença* (M. S. Pereira, Trad.). Lisboa: Fenda Edições (Obra originalmente publicada em 2000).
- Wissick, C., & Gardner, J. E. (2011). Technology and academic instruction: Consideration for students with high incidence cognitive disabilities. In Kaumann, J. M. & Hallhan, D. P. (Ed.). *Handbook of special Education* (pp. 484 – 500). London: Routlege.
- Wolcott, H. F. (2005). *The art of fieldwork*. Walnut Creek: AltaMira Press.
- Yin, R. (2014). *Case study research: Design and methods*. (5Th Edition). London: Sage Publications, Ltd.
- Yin, R. (2011). *Qualitative research from start to finish*. London: The Guildford Press.
- Yin, R. (2003). *Aplications of case study research*. (2nd Edition). London: SAGE Publications Ltd..
- Zabalza, M. A. (1994). *Diários de aula: Contributos para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Zigmond, N.P., & Kloo. A. (2011). General and special education are (and should ee) different. In Kaumann, J. M., & Hallhan, D. P. (Ed.). *Handbook of special Education* (pp. 160 – 170). London: Routlege.

WEB-GRAFIA CITADA

Åge, L.-J. (2011). Grounded theory methodology: Positivism, hermeneutics, and pragmatism. *The qualitative report* Vol- 16 Nº 6, 1599-1615. Acedido em 29 de maio de 2015 em <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR16-6/age.pdf>.

Ainscow, M. (2016). Collaboration as a strategy for promoting equity in education: possibilities and barriers. *Journal of professional capital and community*. Vol. 1 Iss 2, 159–172. Acedido em 19 de junho de 2016 em <http://dx.doi.org/10.1108/JPCC-12-2015-001>.

Ainscow, M., Dyson A., Goldrick S., & West, M. (2013). Promoting equity in education. *Revista de investigación en educación*, nº 11 (3), 32-43. Acedido em 17 de novembro de 2014 em dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4735121.pdf.

Ainscow, M. (2005). From special education to effective schools for all. *Inclusive and supportive education congress international special education conference inclusion: Celebrating diversity? 1st - 4th August 2005*. Glasgow, Scotland. Acedido em em 17 de novembro de 2014 em http://www.isec2005.org.uk/isec/abstracts/papers_a/ainscow_m.shtml.

Ainscow M. & Haile-Giorgis, M. (1998). The education of children with special needs: Barriers and opportunities in Central and Eastern Europe. *Innocenti occasional papers – Economic and social policy series* nº. 67 UNICEF.

Acedido em 2 de dezembro de 2014

<http://www.education-inclusive.com/wp-content/docs/2013/02/eps67.pdf>.

Akkari, A. J. & Gohard-Radenkovic, A. (2002), Vers une nouvelle culture pédagogique dans les classes multiculturelles : les préalables nécessaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 28, 1, 147-170. Acedido em 7 de outubro de 2014 em <http://id.erudit.org/iderudit/007153ar>.

Aldiabat, K. M. & Navenec C-L. L (2011). Philosophical roots of classical grounded theory: Its foundations in dymbolic interactionism. *The qualitative report*, 16, 4, 1063-1080 Acedido em 15 de março de 2014 em <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol16/iss4/9>.

Allen, L. M. (2010). A critique of four grounded theory texts. *The qualitative report*. 15, 6, 1606-1620. Acedido em 6 de março de 2014 em <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR15-6/allen.pdf>.

Almeida, A. N. (2005). O que as famílias fazem à escola... pistas para um debate. *Análise social*. XL, 176,579-593. Acedido em 17 de novembro de 2014 [http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/aso/n176/n176a06.p](http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/aso/n176/n176a06.pdf)
df <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR16-4/aldiabat.pdf>.

ANVPC (2015). Comunicado ANVPC – “Norma-travão perpetua precariedade docente e gera mais injustiças laborais” Acedido em 28 – 06 – 2014 em

<http://anvpc.org/comunicado-anvpc-norma-travao-perpetua-precariedade-docente-e-gera-mais-injusticas-laborais/>

Arruda I. V., & Castanho, M. I. (2014). Educação de jovens e adultos deficientes mentais: Reflexões sobre a permanência na escola especial. *Construção psicopedagógica*, 22, 23, 59-71. Acedido em 1 de dezembro de 2014

<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v22n23/05.pdf#page=1&zoom=auto,-24,848>

Baptista, I. (2011). Ética, deontologia e avaliação do desempenho docente. Cadernos da CCAP-3. Lisboa. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Acedido em 29 de novembro de 2014 em http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_3-Etica.pdf.

Baptiste, I. (2001). Qualitative data analysis: Common phases, strategic differences. *Forum qualitative sozialforschung / forum: Qualitative social research*. 2, 3. Acedido em 20 de maio de 2015 em <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0103226>.

Baudrit, A. (2010), Enseignement réciproque et tutorat réciproque : analyse comparative de deux méthodes pédagogiques. *Revue française de pédagogie* [En ligne],

- 171, mis en ligne le 01 juin 2014. Acedido em 20 de março de 2016 em URL : <http://rfp.revues.org/1939>
- Berker, N., & Yalcin, S. (2010). *The HELP guide to cerebral palsy*. (2nd Ed.). Washington:Rotamat Press Co. Ltd. Acedido em 2 abril de 2015 em http://www.global-help.org/publications/books/help_cphelp.pdf.
- Brown, L., & Boardman, F. (2010). Accessing the field: disability and the research process. *Social science & medicine*, 72, 1, pp. 23-30. Acedido em 18 de dezembro de 2014 em http://wrap.warwick.ac.uk/3492/1/WRAP_Boardman_251010-brown_and_boardman.pdf
- Castellano, G. B & Freire, R. M. A C. (2014). O diagnóstico fonoaudiológico na paralisia cerebral: o sujeito entre a fala e a escuta. *Ágora: Estudos em teoria psicanalítica*, 17,1, 117-134. Acedido em 8 de dezembro de 2015 em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-14982014000100008&lng=en&tlng=pt.
- Clarke, A. E. (2003). Situational analysis: Grounded theory After the postmodern turn. *Symbolic Interaction*: 26, 4, 553 – 576. Acedido em 16 de março de 2014 em <http://sts.ucdavis.edu/summer-workshop/workshop-2008-readings/Clarke%202003%20Situational%20analyses.pdf>
- Correia, M. C. B. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar enfermagem*, 13, 2.

Acedido em 21 de abril de 2015 em
pensarenfermagem.esel.pt/files/2009_13_2_30-36

Correia, L M (2004). Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais, *Análise psicológica*, 2 (XXII), 369-376. Acedido em 19 de novembro de 2015. em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v22n2/v22n2a05.pdf>.

Coyne, I. T. (1997). Sampling in qualitative research. Purposeful and theoretical sampling; merging or clear boundaries?. *Journal of advanced nursing* 26, 623 – 630. Consultado em 28 de novembro de 2014 em <https://pdfs.semanticscholar.org/875d/5c4533edfeffa0b1b8291b82f9a3c13342b3.pdf>.

Darbyshire, P., Macdougall, C., & Schiller, W. (2005). *Multiple methods in qualitative research with children: more insight or just more?*. *Qualitative research*, 5, 4, 417 - 436. Acedido em 14 de outubro de 2014. <http://qrj.Sagepub.com/content/5/4/417>.

Denzin, N. K. (2005). *Indians in the park*. *Qualitative Research*, 5, 1, 9 - 33. Acedido em 23 outubro de 2013 em <http://qrj.Sagepub.com/content/5/1/9>.

Dias, M. (Coord) (2005). Conceção estratégica das intervenções operacionais no domínio da educação. Relatório final. Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (CIED) Escola Superior de Educação de

- Lisboa. Acedido em 26 de novembro de 2014 em <https://infoeuropa.eurocid.pt/registo/000036267/>
- Ehrenberg, R. G., Brewer, D. J., Gamoran, A., & Willms J. G. (2001). Class size and student Achievement. *Psychological science in the public interest*. Vol. 2, Nº. 1. Acedido em 8 de outubro de 2015 em http://www.psychologicalscience.org/journals/pspi/pdf/pspi2_1.pdf?origin=p#page=1&zoom=auto,-121,798
- Fiske, S. T. (2000). Stereotyping, prejudice, and discrimination at the seam between the centuries: evolution, culture, mind, and brain. *European journal of social psychology* 30, 299 – 322. Acedido em 16 de dezembro de 2015. Em <http://www2.psych.ubc.ca/~schaller/Psyc591Readings/Fiske2000.pdf>
- Fernandes, E. M. &, Maia, Â. (2001). Grounded theory. In Fernandes, E. M. ; Almeida, L. S. (Ed. lit.). *Métodos e técnicas de avaliação: contributos para a prática e investigação psicológicas* (pp. 49 - 79). Braga : Universidade do Minho. Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Acedido em 11 de janeiro de 2014 <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4209>.
- Ferreira, L. F. (2010). O trabalho dos professores em contextos de gestão escolar. *Revista portuguesa de educação*, 2010, 23, 1, 81-98. Acedido em 28-11-2014 em

<http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rpe/v23n1/v23n1a05.pdf>.

Formosinho, J. & Machado, J. (2008). Currículo e organização as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem fronteiras*, 8, 1, 5-16. Acedido em 27-11-2014 em http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/formosinho_machado.pdf.

Frost, N., Nolas, S.-M., Brooks-Gordon, B., Esin, C., Holt, A., Mehdizadeh, L. et. al. (2010) Pluralism in qualitative research: the impact of different researchers and qualitative approaches on the analysis of qualitative data. *Qualitative research*, 10, 4, 441-460. Acedido em 30-12-2014 em <http://dx.doi.org/10.1177/1468794110366802> Available from Middlesex University's Research Repository at <http://eprints.mdx.ac.uk/5000/>

Glaser, B. G. (2014a). Choosing grounded Theory. *The grounded theory review*, Vol 13. 2. Acedido em 22 de fevereiro de 2014 em <http://groundedtheoryreview.com/wp-content/uploads/2014/12/CHOOSING-GROUNDED-THEORY-2014.pdf>

Glasser, B. J. (2009). Jargonizing: The use of the grounded theory vocabulary. *The grounded theory review* ,8, 1. Acedido em 7 de março de 2015 em

<http://groundedtheoryreview.com/wp-content/uploads/2012/06/vol-8-no-1.pdf>.

Glaser B. G. (2004). Remodeling grounded theory. *Forum: Qualitative social research*. 5, 2, 4. Consultado em 15 de fevereiro de 2015 em <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/607>

Gonçalves, R., Martins, J., & Branco, F. (2014). A review on the portuguese enterprises web accessibility levels – A website accessibility high level improvement proposal. *Procedia computer science* 27. pp. 176 – 185 Consultado em 28 de novembro de 2014 em www.sciencedirect.com

Greenwood, E. (1965). Métodos de investigação empírica em sociologia. In *Análise Social*, 11. G. I. S.. Acedido em 28 de novembro de 2014 em <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1224164262K2IAE9wd1Ui39AM8.pdf>

Goldkuhl, G. & Cronholm, S. (2010). Adding theoretical grounding to grounded theory: Toward multi-grounded theory. *International journal of qualitative methods*, 9,2, 187-205. Acedido em 12 de novembro de 2014 em <http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/IJQM/article/viewFile/6784/7027>.

Henderson, L. R. (2009). *A Grounded theory study of the role of disclosure in the management of long-term conditions: Who needs to know?* A thesis submitted in partial

fulfilment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Nursing. University of Warwick, Department of School of Health and Social Studies. Acedido em 22 de janeiro de 2014, em <http://go.warwick.ac.uk/wrap/2756>.

Hesse-Biber, S. (2010). Qualitative approaches to mixed methods practice. *Qualitative inquiry* 16 (6) pp. 455 – 468. Acedido em 18 de outubro de 2014 em <http://qix.Sagepub.com/content/16/6/455>

Johnson, R. B., McGowan, M. W., & Turner L. A. (2010). Grounded theory in practice: Is it inherently a mixed method?. *Research in the scholls*, 17, 65-78. Acedido em 5 de outubro de 2010 em <http://eric.ed.gov/?id=EJ942916>

Katambwe, J., Genest. K. & Porco, B. (2014) Approches méthodologiques et objets d'induction organisationnels : la pertinence d'une stratégie de recherche multiétagée. *Approches inductives : Travail intellectuel et construction des connaissances*, 1, 1, 239-268. Acedido em 7 de janeiro de 2015 em <http://id.erudit.org/iderudit/1025752rar>.

Kawulich, B. B. (2005). Participant observation as a data Collection Method. *Forum qualitative sozialforschung / forum: Qualitative social research*, 6, 2, 43. Acedido em 22 de abril de 2015 em <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/466>.

- Kelle, U (2005). "Emergence" vs. "forcing" of empirical data? A crucial problem of "Grounded theory". *Forum qualitative sozialforschung / forum: Qualitative social research*, 6, 2, 2. Acedido em 15 de janeiro de 2015 em <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502275>.
- Khaw, L. (2012). Mapping the process: An exemplar of using situational analysis in a Grounded Theory Study. In *Journal of family theory & review*, 4, 138 – 147). Acedido em 3 de março de 2014 em DOI: 10.1111/j.1756-2589.2012.00126.x.
- Kleining, G. & Witt, H. (2001). Discovery as basic methodology of qualitative and quantitative research. *Forum qualitative sozialforschung / forum: Qualitative social research*, 2(1), Art. 16. Acedido em 22 de maio de 2014 em <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0101164>.
- Kools, S., McCarthy, M., Durham, R., & Robrecht, L.(1996) Dimensional analysis: Broadening the conception of grounded theory. *Qualitative inquiry. Qualitative health research*. Volume 6 Number 3 312 - 330 .Acedido em 8 de outubro de 2008 em <http://qhr.Sagepub.com/content/6/3/312>.
- Lampe, R., Thienel A., Mitternach, J., Blumenstein, T., Turova, V., & Alves-Pinto, A. (2015). Piano training in youths, with motor impairments after damage to the developing brain. *Neuropsychiatry disease and treatment*. 11 pp. 1929 -

1938. Acedido em 29-09-2016 em <http://dx.doi.org/10.2147/NTD.S84090>.
- Lapadat, J. C., Black, N. E., Clark, P. G, Gremm, R. M, Karanja, L. W., Mieke, M. & Quinlan, L. (2010). Life challenge memory Work: Using collaborative autobiography to understand ourselves. *International journal of qualitative methods* 9(1) pp. 77 - 104, Acedido em 28 de dezembro de 2014 em <http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/IJQM/article/view/1542/6496>.
- Mason, J. (2006). Mixing methods in a qualitatively driven way. *Qualitative research*. vol. 6(1) 9–25. Acedido em 8 de outubro de 2014 em <http://qrj.Sagepub.com/content/6/1/9>.
- Morgan, C., Novak, I., Dale, R. C. Guzzetta, A., Russell, C, & Badawi, N. (2014). GAME (Goals - activity - motor enrichment): protocol of a single blind randomised controlled and environmental enrichment for infants at highrisk of cerebral pals. *BMC neurology*. Acedido em 10 de outubro de 2015 em <http://www.biomedcentral.com/1471-2377/14/203>.
- Miranda, G. L. (2007). Limites e possibilidades das TIC na educação. Sísifo. *Revista de ciências da educação*. 03, pp. 41-50. Acedido em 28-11-2014 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

- Morse, J. M. (2009). Mixing qualitative methods. *Qualitative health research* 19(11). pp. 1523 – 1524. Acedido em 9 de outubro de 2014 em <http://qhr.Sagepub.com/content/19/11/1523>.
- Morse, J. M. & Cheek J. (2014). Making room for qualitatively-driven mixed-method research. *Qualitative health research*. Vol. 24(1) pp. 3 – 5. Acedido em 5 de outubro de 2014 em 8 de outubro de 2014 em <http://journals.Sagepub.com/doi/full/10.1177/1049732313513656>.
- Nico, Lucélia Silva. L. S, Bocchi, S. C. M., Ruiz, T., & Moreira, R. S. (2007). *A grounded theory* como abordagem metodológica para pesquisas qualitativas em odontologia. In *Ciência & saúde coletiva*, 12, 3, 789-797. Acedido em 9 de janeiro de 2015 em <http://www.scielo.br/pdf/csc/v12n3/29.pdf>.
- Nootens, N. & Debeurme, G. (2010). L'enseignement en contexte d'inclusion: proposition d'un modèle d'analyse des pratiques d'adaptation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13, 2, 127–144. Acedido em 16 de março de 2016 em <http://id.erudit.org/iderudit/1017286ar> DOI: 10.7202/1017286ar.
- O'Connor M. K., Netting, F. E. & Thomas, M. L. (2008). Institutional review board oversight grounded theory:

- Managing the challenge for those facing qualitative inquire, 14, 28-45. Consultado em 8 de outubro de 2014 em <http://qix.Sagepub.com/content/14/1/28>
- O.C.D.E. (2006) Education at a glance: OECD Indicators - 2006 Edition. Acedido em 8 de outubro de 2015 em www.oecd.org/education/skills-beyond-school/37393599.pdf
- Organização Mundial da Saúde (2004) CIF Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde Classificação, Lisboa: Direcção-Geral da Saúde. Acedido em 2 de dezembro de 2014 em http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF_port_%202004.pdf.
- Oliveira M. O. (2014). Diário de aula como instrumento metodológico da prática educativa. *Revista lusófona de educação*, 27, 111-126. Acedido em 28 de abril de 2014 em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4833>.
- Pandit, N. R. (1996). The creation of theory: A recent application of the grounded theory method. *The qualitative report*, Vol 2, Nº 4. Acedido em 6 de março de 2015 em <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR2-4/pandit.html>.
- Pena, F., Rosolém, F & Alpino, A. (2008). Contribuição da fisioterapia para o bem-estar e participação de dois

- alunos com distrofia muscular de DUCHENNE no ensino regular. *Revista brasileira de educação especial*. Marília, 2008, 14, 3, 447-462. Acedido em 28 de setembro de 2016 em <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382008000300008>.
- Pérez, M. S. & Cannella, G. S. (2013). Situational analysis as an avenue for critical qualitative Research: Mapping post-Katrina New Orleans. *Qualitative inquiry* Vol 19 N.7 pp. 505–517 Acedido em 8 de outubro de 2014 <http://qix.Sagepub.com/content/19/7/505>.
- Pinto, M. & Gardner H. (2014). Communicative interaction between a non-speaking child with cerebral palsy and her mother using an iPad. *Child language teaching and therapy*. Vol. 30(2) 207– 220. Acedido em 26 de outubro de 2014 em <http://clt.Sagepub.com/content/30/2/207>.
- Rennie, D. L. & Fergus, K. D. (2006). Embodied categorizing in the grounded theory method: Methodical hermeneutics in action. *Theory & psychology*, 16, 4 483–503. Acedido em 24 de outubro de 2014 em www.Sagepublications.com. doi: 10.1177/0959354306066202.
- Rödl, S. (2016). Education and autonomy. *Journal of philosophy of education*, Vol. 50, No. 1 (pp. 84 – 97). Acedido em 26 de setembro de 2016 em <http://www.sozphil.uni->

leipzig.de/cm/philosophie/files/2012/12/Ro%CC%88dl-Sebastian-2016-Education-and-Autonomy.pdf

Rosas, R., Perez-Salas, C. P. & Olguin, P.(2010). Pizarras interactivas para un aprendizaje motivado en Niños con parálsis cerebral. *Estudios pedagógicos*. Valdivia, 36, 1, 191-209. Acedido em 29 março de 2016 em <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052010000100011&lng=es&nrm=iso
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100011>.

Salend, S. J., Johansen, M., Mumper, J., Chase, A. S., Pike, K. M. & Dorney, Y- J. (1997). Cooperative teaching The voices of two teachers. *Remedial and special education*, Volume 18, Number 1, pp.3-11. Acedido em 26 de outubro de 2014 em <http://journals.Sagepub.com/doi/pdf/10.1177/074193259701800103>.

Sampson, H. & Thomas M. (2003) *Lone researchers at sea: gender, risk and responsibility. Qualitative research*, 2003 vol. 3 (2) pp. 165 - 189. Acedido em 2 de agosto de 2013 em <http://qrj.Sagepub.com/content/3/2/165>.

Sanches, I. (2011). Do ‘aprender para fazer’ ao ‘aprender fazendo’: as práticas de educação inclusiva na escola. *Revista lusófona de educação*, 19, 135-156. Acedido em 28-11-2014 em

<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao/article/viewFile/2846/2163>.

Scott, H. & Sørensen, S. E. (2013). A partial application of classic Grounded theory in a study of poverty in greenland. *The grounded theory review*, Vol 12, 2. Acedido em 5 de março de 2015 em <http://groundedtheoryreview.com/2013/12/22/a-partial-application-of-classic-grounded-theory-in-a-study-of-poverty-in-greenland/>

Seiz, J. , Voss,T. & Mareike, K. (2015). When knowing is not enough – the relevance of teachers’ cognitive and emotional resources for classroom management. *Frontline learning research* Vol.3 No. 1 pp. 55 – 77. Acedido em <http://journals.sfu.ca/flr/index.php/journal/article/view/141/237>.

Silva, M. O. (2011). Educação inclusiva – um novo paradigma de escola. *Revista lusófona de educação*, 19, 119-134. Acedido em 30 de novembro de 2014. <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao/article/view/2845>.

Silva, M. P. & Neves I. P. (2006). Compreender a (in)disciplina na sala de aula: numa análise das relações de controlo e de poder compreender. *Revista portuguesa de educação*, 19, 1. pp. 5-41. Acedido em 14-11-2014 em

<http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rpe/v19n1/v19n1a02.pdf>.

Silva, S. S. da C., & Pontes, F. A. R. (2016). Families of children with cerebral palsy routine. *Educar em revista*, 59, 65-78. Consultado em 2 de outubro de 2016 <https://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.44688>.

Stadskliev, K. et. al. (2014). Investigating executive functions in children with severe speech and movement disorders using structured tasks. *Front. psychol*, 8. Acedido em 7 de dezembro de 2015 em <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00992>.

Stephenson, J., Carter, M. & Arthur-Kelly M. (2010) With students with severe disabilities professional learning for teachers without special education qualifications working. *Teacher education and special education*. 34(1) pp. 7–20. Acedido em 26 de outubro de 2014 em <http://tes.Sagepub.com/content/34/1/7>.

Strauss, A. L. (1982). Interorganizational negotiations. *Urban life*. Vol 11 N. 3. pp. 350 – 367. Acedido em 1 de outubro de 2013 em <http://jce.Sagepub.com/content/11/3/350>.

Strauss, A. & Corbin, J. (1990a). Grounded theory research: procedures, canons, and evaluative Criteria. *Qualitative sociology*, 13, 1, 3-21. Acedido em 9 de outubro de 2014 em <http://qix.Sagepub.com/content/2/2/139>

Stubbs, S. (2008). *Educação inclusiva: Onde existem poucos recursos*. Oslo: The Atlas Alliance. Acedido em 20 de outubro de

http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/19/fl_68.pdf

Tarozzi, M. (2013). Translating and doing grounded theory methodology. Intercultural mediation as an analytic resource. *Forum qualitative social research*, 14, 2, 6. Acedido em 9 de janeiro de 2015 em

<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1429/3512>.

Warnock, H M. (1978). *The Warnock report: Special educational needs*. London: HMSO. Acedido em 7 de junho de 2012 em

<http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/index.html>.

Yardley, A. (2008). Piecing together—A methodological bricolage. *Forum qualitative sozialforschung / forum: Qualitative social research*, 9, 2, 31. Acedido em 22 de dezembro de 2014 em

<http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0802315>.

Whiteside M. , Mills, J. & McCalman, J. (2012) Using secondary data for grounded theory analysis, *Australian social work*, 65, 4, 504-516. Acedido em 23 de julho de

2013

em

<http://dx.doi.org/10.1080/0312407X.2011.645165>.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- Azevedo, J. (1998). Programas de computadores para a análise de dados qualitativos. In Esteves, A & Azevedo, A. *Metodologias qualitativas para as ciências sociais* (pp. 149 – 155). Porto: Instituto de Sociologia, Faculdade de Letras, Universidade do Porto.
- Backhurst, D. (2011). *The formation of reason*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Berg-Schlosser, D., De Meur, G., Rihoux, B. & Ragin, C. C. (2009). Qualitative comparative analysis (QCA) as an Approach In Rihoux, B. & Ragin C. C. (Ed.) (2009). *Configurational comparative methods: Qualitative comparative analysis and related techniques* (pp. 1 – 18). London: SAGE Publications Ltd.
- Bogdan, R. & Bilken, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. (Trad. M. J. Avarez, S. B. Santos & T. M. Batista). Porto. (Obra originalmente publicada em 1991).
- Boone, D. R. & Plante, E.. *A comunicação humana e seus distúrbios*. (2ª Edição, S. Costa Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas (Obra originalmente publicada em 1993).
- Charmaz, K. (2009a). Shifting the grounds: Constructivist grounded theory methods. In Morse et. al. (Eds), *Developing grounded theory: The second seneration* (pp. 127 - 149). Walnut Creek: Left Coast Press.
- Cooper, D. R. & Schindler, P. S. (2001). *Business tearch methods* (7Th Ed.). Boston: McGraw-Hill.

- Costa, António Firmino (1986). Pesquisa de terreno em sociologia. In Silva, A. S. & Pinto, J. M. *Metodologia das ciências sociais* (pp. 128 – 148). Porto, Edições Afrontamento.
- Corbin, J. (2009). Taking an analytic journey. In Morse J. et .al. (Eds), *Developing grounded theory: The Second Generation* (pp. 86- 107). Walnut Creek: Left Coast Press.
- Correia, L. M., Cabral, M. C. & Martins, A. P. (1999). Pressupostos para o êxito da integração. in Correia, L. M. (Org). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (pp. 159 -172). Porto: Porto Editora.
- Costa, F. A., Peralta, H. & Viseu (Org.) (2007). *As tic na educação em Portugal: Concepções e práticas*. Porto: Porto Editora.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2003). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (2nd Ed., pp. 1 - 45). London: SAGE Publications Ltd.
- Gonçalves, A. C. (1992). *Questões de antropologia Social e cultural*. Porto: Edições Afrontamento.
- Guerreiro, A. D. (2011). Tifloperceptividade avançada vs sociocomunicabilidade, inclusão e qualidade de vida in

- Guerreiro, A. D. (Org.). *Comunicar e interagir: Um novo paradigma para a participação das pessoas com deficiência* (pp. 17 – 49) Lisboa. Edições: Universitárias Lusófonas.
- Lewins, A & Silver, C (2007). *Using software in qualitative research: A step-by-step guide*. London: SAGE Publications Ltd.
- Lincoln. Y. S. & Guba, E. G. (2000). The only generalizations: There is no generalization. In Gomm, R., Hammersley & Foster, P. (Ed.). *Case study method* (pp. 27 – 44). London: Sage Publications, Ltd.
- Mauss, M. (1993). *Manual de etnografia*. (Trad. J. F. Silva). Lisboa: Publicações Dom Quixote (Original publicado em 1967).
- Mendes, A. P. C (2006). Contextos migratórios e educação intercultural. In Bizarro, R.. *Como abordar ... A escola e a diversidade cultural: Multiculturalismo, interculturalismo e educação*. (pp. 133 – 142). Porto: Areal Editores.
- Mitchell, J. C. (2000). Case and situational analysis. In Gomm, R., Hammersley & Foster, P. (Ed.). *Case study method* (pp. 164 - 185). London: SAGE Publications, Ltd. (Original publicado em 1983).
- Morin, E. & Moigne J-N. (2009, Org.). *A inteligência da complexidade: Epistemologia e pragmática* (J. Duarte.

- Trad.) Lisboa: Instituto Piaget. (Original publicado em 2007).
- Paillé, P. (2006a). Qui suis-je pour interpréter? In E. Paille, P. (Dir.). *La méthodologie qualitative: Posture de recherche et travail de terrain*. (pp. 99 - 123) Paris: Armand Colin.
- Pais, J. M. (2002). *Sociologia da vida quotidiana*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Piaget, J. (1965). *The origins of intelligence of children*. (2nd Edition, Trad. M. Cook) New York: International Universities Press Inc.
- Ruivo, J & Carrega, J. (Org) (2013). *A escola e as TIC na sociedade do conhecimento*. Castelo Branco RV Editores.
- Saldaña, J. (2015). *Thinking qualitatively: Methods of mind*. London: Sage Publications, Ltd.
- Seidler, H. & Rett A. (1996). *A criança com lesão cerebral: Problemas médicos, educativos e sociais*. (Trad. M. C. M. Faria & A. M. P. Fernandes). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra originalmente publicada em 1980).
- Smith, P. K (2000). Philosophy and its relevance for the social sciences. In Burton, D. (Ed.). *Research training for social scientists: A handbook for postgraduate researchers* (pp. 5 – 20). London: SAGE Publications Ltd.
- Strübing, J. (2007). Research as pragmatic Problem-solving: The Pragmatist Roots of Empirically-grounded Theory. In

- Bryant, A. & Charmaz, K. (Ed.) The SAGE handbook of qualitative research (pp. 581 – 601). London: SAGE Publications Ltd.
- Wästerfors, D., Åkerström M. & Jacobsson, K. (2014). Reanalysis of qualitative data. In Flick, U. (Ed.). *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (pp. 467 – 480). London: SAGE Publications Ltd.
- Yin, R. (2015). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (5ª Edição, C. M. Herrera, Trad.). Porto Alegre: Bookman (Original publicado em 2015).
- Yin, R. (1994). *Case study research: Design and Methods*. (2nd Edition). London: SAGE Publications Ltd.

WEB-GRAFIA CONSULTADA

Agrupamento de Escolas de Freixo (2009). *Competências do conselho geral*. Acedido em 9 de setembro de 2015 em http://agfreixo.ccems.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=153:competencias-&catid=46:conselho-geral&Itemid=61.

Cousin, G. (2005). Case study research. *Journal of Geography in Higher Education*, 29, 3, 421–427. Acedido em 30 de junho de 2013 em <http://dx.doi.org/10.1080/03098260500290967>.

Fram, S. M. (2013). The Constant Comparative Analysis Method Outside of Grounded Theory. *The Qualitative Report*, 18, 1, 1 - 25 <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR18/fram1.pdf>.

grounded (2015) in Dicionário Editora de Inglês-Português (5.^a Ed. Porto: Porto Editora. Consultado em 7 de janeiro de 2015 em <http://www.infopedia.pt/dicionarios/ingles-portugues/grounded>.

Strauss, A. L. (1996). Notes on the nature and development of General theories. *Qualitative inquiry.*, 1, 1, 7 – 18. Consultado em 26 de outubro de 2013 em <http://qix.Sagepub.com/content/1/1/7>.

Strauss, A. & Corbin, J. M. (1996). Analytic ordering for theoretical purposes. *Qualitative inquiry*. Vol. 2 Nº 2, pp. 139 – 150. Acedido 9 de outubro de 2014 em <http://jce.Sagepub.com/content/11/3/350>.

Oliveira, M. & Silva, B. (2013). *Ilustração: Diálogo entre arte e educação*. (pp. 1016 – 1035) Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga. Universidade do Minho. Consultado em 8 de setembro de 2015 em <http://webs.ie.uminho.pt/xiigp/at4.pdf>.

Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181. Consultado em 11 de janeiro de 2014 em <http://id.erudit.org/iderudit/1002253ar>.

Rinaldi, J. (2013). Reflexivity in research: Disability between the lines. In *Disability studies quarterly: The first journal in the field of disability studies*, 33, 2. Acedido em 18 de dezembro de 2014 em <http://dsq-sds.org/article/view/3711/3227>.

Ruiz, A. B. (1991). Constructivismo Y desarrollo de aprendizajes significativos. *Revista de educación*. 294 (PP. 301-521.). Consultado em 13 de dezembro de 2015 em <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre294/re29415.pdf?documentId=0901e72b813577dc>.

Voorman, J. M et al. (2006). Activities and participation of 9- to 13-year-old children with cerebral palsy clinical rehabilitation, 20, 937 - 948. Consultado em 26 de

outubro de 2014 em

<http://cre.Sagepub.com/content/20/11/937>.

BIBLIOGRAFIA CINZENTA

Regulamento interno do Agrupamento de Escolas de Benfica
2013 (Documentação Interna).

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei nº 22/2014 de 11 de fevereiro, Diário da República, Nº 29, 1ª Série, pp. 1286 – 1291 Estabelece o regime jurídico da formação continua de professores e define o respetivo sistema de coordenação administração e apoio.

Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho, Diário da República, Nº 129, 1ª Serie, pp. 3476 – 3491 O presente diploma estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, Diário da República, Nº 4, 1ª Série, pp. 154 – 164 Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.

Decreto-Lei n.º 27/2006 de 10 de fevereiro, Diário da República, Nº 30, 1ª Série, pp. 1095 – 1099 Cria e define os grupos de recrutamento para efeitos de selecção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 20/2006 de 31 de janeiro, Diário da República, Nº 22, 1ª Série, pp. 746 – 765 Revê o regime jurídico do concurso para selecção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e

secundário, revogando o Decreto-Lei n.º 35/2003, de 27 de Fevereiro.

Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto, Diário da República, N.º 193, 1ª Série, pp. 4389 – 4393 Estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais. Revoga o Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de Maio, e o Decreto-Lei n.º 84/78, de 2 de Maio.

Despacho Normativo 1/H de 14 de abril 2016, Diário da República, N.º 73, 2ª Série, pp. 12314-(4) – 12314 - (5) Altera os artigos 3.º, 6.º, 8.º, 9.º, 18.º, 19.º, 20.º, 22.º, 23.º, 25.º e 26.º do Despacho Normativo n.º 7-B/2015, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 88, de 7 de maio de 2015, que determina os procedimentos da matrícula e respetiva renovação.

Despacho Normativo n.º 7-B/2015 de 7 de maio, Diário da República, N.º 88, 2ª Série, pp. 11272-(7) - 11272-(7) Estabelece os procedimentos da matrícula e respetiva renovação, as normas a observar na distribuição de crianças e alunos, constituição de turmas e período de funcionamento dos estabelecimentos de educação e de ensino.

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, Diário da República, N.º 237, 1ª Série, pp. 3067-3081 Lei de Bases do Sistema Educativo.

Portaria n.º 212/09, de 23 de fevereiro, Diário da República, N.º 37, 1ª Série, pp. 1261-1264 Identifica os requisitos que conferem habilitação profissional para a docência nos grupos de recrutamento de educação especial, a que se

refere a alínea e) do artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de Fevereiro.

GLOSSÁRIO

Abdução: Segundo Reichertz (2007) é a descoberta realizada através de um processo de raciocínio intelectual e observação do que acontece sem recorrer a explicações ou conhecimentos prévios, apenas com o que está nos dados. Está presente um processo de indução e dedução.

Aluno Normal: É todo aquele que independentemente da deficiência ou limitação, aprende e comunica oralmente, não exigindo estratégias de ensino e aprendizagem diferentes dos restantes.

Aluno Diferente: É todo aquele que pela deficiência ou limitação não comunica oralmente usando outras formas de comunicação e apresenta problemas de aprendizagem, exige do docente estratégias de ensino diferenciadas assim como um maior investimento e tempo que lhe tem que dedicar.

Amostra Teórica (*Theoretical Sampling*): Segundo Glasser & Strauss (1967, p. 45), traduzindo, “...o processo de recolha de dados para gerar teoria, onde o analista em simultâneo recolhe, codifica e analisa os seus dados e decide que dados recolher a seguir em ordem para desenvolver a sua teoria na medida que esta emerge.” Segundo estes autores, fundadores da *Grounded Theory*, a amostra não tem um número predefinido de elementos, um espaço geográfico ou uma dimensão temporal definida, estes elementos são definidos ao

longo do trabalho de campo em função da construção teórica, até à saturação teórica.

Autoetnografia: (Adams, Jones. & Ellis, 2015) Forma de o investigador sentir, pensar e posicionar-se na investigação.

Autobiografia: (Lapadat et. al. 2010) Forma do investigador de se conhecer e compreender.

Categoria Central (*Core Category*): é a conceito central, ou categoria que organiza todas as restantes, permitindo integrar e dar coerência a todos os elementos conceptuais (Glasser, 1998; Strauss & Corbin, 1998). Os autores concordam que o objetivo final de todo o processo de investigação é encontrar esta categoria, no início surgem vários candidatos, que sugerem a existência de vários caminhos que vão-se reduzindo até ficar uma. O problema em questão, surge quando estão presentes duas categorias importantes e o investigador tem de escolher uma, podendo retornar mais tarde a linha, entretanto abandonada. A categoria central, é descoberta em Glasser (1978, 2001) pela resposta à pergunta de qual é a principal preocupação dos participantes e Strauss (Dey, 1999), através da linha da história presente nos dados.

Categorias: Glasser & Strauss (1967, p. 36) definem o termo como “ *elementos conceptuais da teoria*”, Dey (1999, pp. 49 – 64) desenvolve esta questão começando mesmo com a citação anterior. No essencial, uma categoria corresponde a um

conceito, mas ao contrário da forma tradicional, a sua força reside nas propriedades dos fenómenos em estudo. Em comum com os conceitos implica um grau elevado de abstração, fazer distinções e envolvem comparação. As categorias transformam-se em conceitos, ou têm valor conceptual quando uma categoria apresenta uma capacidade de agregar os outros elementos (Glasser, 1998) da investigação. É importante perceber que no processo de análise surgem muitos elementos que correspondem ao que se designa por categorias, entre os quais, apenas alguns ganham valor conceptual, como categorias principais e apenas uma destas como categoria central.

Codificação: Saldaña (2011, p. 95) define-o como “ *é a heurística – um método de descoberta – para significados de secções de dados. Estes códigos funcionam como um modo de padronizar, classificar e mais tarde reorganizar cada conjunto de dados nas categorias emergentes para mais análise*”. O mesmo autor (Saldaña, 2013), apresenta uma grande relutância em definir este termo, revela que em pesquisa qualitativa existem muitas formas de codificação. Só no respeitante a esta tese, no âmbito da *Grounded Theory* surgiram quatro, a Clássica, Straussiana, Construtivista e da Análise Situacional.

Código: (Dey, 1993, p. 137) Nome ou abreviatura de categoria(s) ligadas a pedaço(s) de texto.

Códigos Substantivos (*Substantive codes*): Segundo Glasser (1998, p. 163) são “...as categorias e propriedades da teoria, as quais são a imagem da área substantiva pesquisada.”

Códigos Teóricos (*Theoretical codes*): Segundo Glasser (1998, p. 163) são a forma como “... implicitamente conceptualiza e como os códigos substantivos irão relacionar-se uns com os outros em hipóteses multivariadas, tendo em conta a resolução da principal preocupação”

Comunicação: Processo social que independentemente do meio utilizado implica “a capacidade de produzir e entender mensagens que o põe em interação comunicativa com outros interlocutores.” Bitti & Zani (1997, p. 19).

Conceitos: Strauss & Corbin (2015, p. 220) definem o termo como “*Palavras que representam o significado interpretado dos dados, o nome conceptual possibilita aos investigadores, agrupar dados brutos com outros dados brutos que partilham um significado comum ou característica (...). Isto reduz o número de dados com que o investigador tem que trabalhar.*”

Conjunto Essencial de Métodos da *Grounded Theory*: Ao longo desta tese verificou-se existirem várias correntes desta

metodologia, procurou-se os elementos básicos comuns que segundo (Birks & Mills, 2011, p. 9) são a codificação inicial (aberta) a categorização de dados; concorrente geração de dados ou recolha e análise (simultaneidade de recolha e análise de dados), escrita de *memos*; amostra teórica; constante análise comparativa utilizando lógica indutiva e dedutiva; sensibilidade teórica; codificação intermédia (seletiva por Glasser e Axial por Strauss); selecionar a categoria central; saturação teórica; e integração teórica (codificação formal por Glasser e seletiva por Strauss). É importante que segundo Bryman (2004), se está perante uma lógica circular onde elementos da investigação são constantemente revistos e reformulados, no caso a simultaneidade no processo de recolha e análise de dados.

Diagramas: Segundo Dey (1993, p. 201) é uma representação gráfica que apresenta aspetos distintos da análise e resultados de uma forma coerente e inteligível.

Dimensões: Dey (1999, pp. 49-57), o termo é de difícil compreensão, se por um lado uma categoria e uma propriedade estão ligados a um fenómeno concreto, uma dimensão não é bem assim. Em primeiro lugar, surge o termo dimensionalização, que é definido com base em Strauss (p. 50), “*Uma operação básica de fazer distinções, dos quais os produtos são dimensões e subdimensões*”, em segundo o

termo dimensão (p. 52), que é definido como “*Extensão medível de qualquer tipo*”, em terceiro lugar no processo analítico (p. 56) “*As dimensões podem ser medidas usando uma escala*”. Muito facilmente se depreende que as dimensões visam medir e fazer distinções no processo analítico, podem ou não tornar-se categorias, o seu carácter abstrato e a não necessidade de estarem relacionadas com o fenómeno em estudo, leva a que, na versão clássica da *Grounded Theory* esta, não seja utilizada, existindo apenas categorias e propriedades.

Escola: edifício e espaço no qual se inclui a turma a sala de aula onde acontecem relações complexas entre docentes, assistentes operacionais, docentes e alunos internamente e influenciada no seu funcionamento interno pela família e contexto social onde se insere. O centro da sua ação são as aprendizagens do aluno, a formação de cidadãos sendo, que o centro se situa na relação entre o docente e seus alunos. (Barrière & Sembel, 2002; Altet, 2000).

Generalização Conceptual: é definido por Glasser & Strauss (1967, p. 206) numa tradução livre “*A generalização conceptual é de uma ordenação pelo grau da abstração das variáveis.*” Isto significa que estas não representam populações, mas que os conceitos obtidos podem ser utilizados por outras pesquisas e em contextos semelhantes.

Generalização Naturalística: (Lincoln & Guba, 1995) os resultados são fortemente contextualizados, holísticos, numa descrição densa e rica, representam apenas os grupos e populações em estudo, podendo os resultados transpostos para contextos similares. Pela leitura atenta, verifica-se que a preocupação está mais em aprofundar o conhecimento de uma realidade específica e que os resultados se apliquem esse contexto, mais do que, à imagem da generalização conceptual, a uma abstração e que se possa utilizar a todas as situações onde se apliquem.

***Grounded Theory*, tradução do termo para a língua Portuguesa:** Termo traduzido na língua Portuguesa como Teoria Fundamentada, o termo nesta tese é considerado intraduzível. O termo *grounded*, significa na língua Inglesa como, castigado, fundado, fundamentado. Note-se que Tarozzi (2013) indica que esta metodologia foi criada e desenvolvida no contexto da língua Inglesa, quando aplicada a outras línguas, são necessárias adaptações. Em conclusão muitos dos termos não podem ser por e simplesmente traduzidos, apenas explicados.

***Grounded Theory*, definição:** Traduzindo a expressão de Glasser & Strauss (1967, p. 1) indicam que esta propõe “ *a descoberta de teoria a partir de dados sistematicamente obtidos e analisados pela pesquisa social*”. A particularidade

desta metodologia está em construir teorias partindo dos dados em vez de as testar.

Incidente: Segundo Holton & Walsh (2017) “... *podem ser descritos como indicadores de um fenómeno ou experiência, como é observada ou articulada nos dados.*”. Contudo esta definição não pode ser compreendida sem perceber qual é importância do incidente na análise dos dados. Pela leitura de Glasser (1992, pp. 54 – 56) percebe-se que um incidente não é mais toda e qualquer informação útil para a investigação, mas não tudo o que o texto pode conter sem qualquer relevância ao que está ser estudado, assim o centro não é divisão em unidades como a palavra, a frase ou o parágrafo mas a relevância de qualquer elemento independentemente da unidade em que esteja presente.

Inclusão: Situação em que um individuo ou grupo se encontra excluído numa situação de desvantagem, tornando-se necessário criar as condições para que volte ou esteja numa situação de igualdade. (Taket, Crisp, Graham, Hanna, & Goldingay, 2013).

Indução Analítica: é definido por Flick (2009, p. 406) como “(...) um método de interpretação sistemática de eventos, os quais incluem o processo de geração de hipóteses, assim como as testar. É um instrumento decisivo para analisar uma exceção, o caso, o qual é desviante em relação às hipóteses.”

Integração: *“é o modo como indivíduos autónomos são incorporados num espaço social comum através dos seus relacionamentos, isto é, como são constituídos os laços e símbolos de pertença colectiva”* (Pires, p. 56)

Matriz Condicional (*Conditional Matrix*): Strauss (1993, 60) define este termo como *“modos de conceptualizar, descobrir e manter o acompanhamento das condições para suportar qualquer que seja o fenómeno – assim definido pelo investigador – e as suas interações que estão sobre o estudo.”* Esta é representado como um diagrama (Strauss & Corbin, 2008) onde estão representados os deferentes fatores e aspetos ligados ao fenómeno em estudo, ao qual o investigador pode recorrer para o ajudar em caso de necessidade ao longo de toda a investigação. A noção que este autor quer apresentar é que os fenómenos sociais não surgem no ar existem num dado contexto, que poder ajudar o investigador no seu trabalho.

Memorando (*Memo*): Glasser (1998, p. 177) define-os como *“a tomada de notas sobre códigos substantivos e as suas relações teoricamente codificadas na medida que emergem durante a codificação, recolha análise de dados e mesmo a escrita de memos”*. Este instrumento serve para acompanhar toda a pesquisa, no qual, acompanha todo o processo de investigação. O investigador vai tomando notas sobre as suas

decisões e análise que vai realizando. As notas tomadas não são descrições são de carácter analítico.

Mapas Situacionais: Segundo Clarke (2005) São gráficos compostos por pontos e códigos que representam estratégias, relações e articulações entre os diversos elementos de um dado contexto. Nesta tese fica a contribuição e a proposta que é possível apresentar dados complexos de uma forma simples.

Método Comparativo (*Constant Comparative Methods*): É a base da codificação e método da *Grounded Theory*, Charmaz (2014, p. 32) indica que “...é utilizado (...) para estabelecer distinções analíticas a cada nível de trabalho analítico. Glasser & Strauss (1967, pp. 45 - 77), no que se refere à amostra teórica revela que o método comparativo, comparam-se grupos e os dados pela semelhança e diferença desenvolvendo indicadores para categorias e propriedades, assim como a tomas de decisões ao longo de todo o processo de análise e recolha de dados.

Paradigma de Codificação (Coding Paradigm): Segundo Strauss & Corbin (2008, p. 89) é “*uma ferramenta que ajuda o investigador a identificar os fatores, contextos e liga-los no processo. (...) Os componentes básicos do paradigma são (...) as condições, (...)as interações e emoções (...) e as consequências*”. No processo de codificação o investigador tem que identificar os fatores sob os quais um dado fenómeno

surge, como é que cada um age, interage e sente e as consequências destas.

Preconceções: Na *Grounded Theory* o termo segundo Glasser (2013), indica que a teoria produzida ou os seus resultados devem refletir apenas as contribuições dos participantes. Nas preconceções estão incluídos os aspetos que são do investigador sobre o fenómeno em estudo, mas não estão presentes no campo e a literatura com teorias que não se encontram nos dados. Ao utilizar quer as preconceções dos investigadores quer da literatura está-se a forçar os dados a caber em categorias a que não pertencem. De uma forma geral, há este consenso comum, os elementos quer utilizando a experiência do investigador quer da literatura devem excluir tudo o que não faz parte ou não está presente no campo.

Primeiro e Segundo Ciclo de Codificação: Saldaña (2014) apresenta uma tendência da codificação em duas fases, um o primeiro ciclo de codificação onde o objetivo consiste em realizar uma codificação inicial com a recolha dos primeiros dados com as categorias e propriedades, poder-se-á afirmar que se encontra a nível descritivo e exploratório, e um segundo ciclo de codificação onde surge a integração teórica ou seja integrar, sintetizar, tornar mais abstrato, conceptualizar e construir teoricamente. Entre estas duas fases existem outras duas; uma

intermédia que prepara a fase seguinte e uma posterior que prepara a escrita.

Processo de Invertido: A Grounded Theory é definida por Creswell (2014), como um processo de investigação está invertido, sendo o seu objetivo criar teorias, partindo dos dados. Na forma Clássica, Stern & Poors (2011) indicam que se vai para o campo apenas como uma área de interesse e uma pergunta de partida, tudo o resto é construído através do constante método comparativo e a sensibilidade teórica, até atingir a saturação teórica. Na corrente de Strauss (Strauss & Corbin, 2015) inclui um tema ou tópico, uma pergunta de partida e uma problemática, e um conjunto de ferramentas ou instrumentos que pode recorrer em caso de necessidade, mas que pode (Strauss & Corbin, 2008) limitar e tornar a investigação mais rígida. Tendo em conta que desde sempre é necessário apresentar um projeto de investigação para financiamento ou aprovação, ambas as correntes acabam por apresentar neste um problema, mesmo que no campo se proceda de modo diferente.

Propriedades: Dey (1999, pp. 49 - 57) resume as contribuições sobre o que se entende por propriedade. Voltando ao termo categoria foi revelado que esta tem por base as propriedades. Com base em Strauss, define-se como “ *A característica mais concreta de algo que pode ser*

conceptualizado.” e Glasser (1992, p. 38), “Um tipo de conceito que é uma característica conceptual da categoria, esta assim a está a um nível de abstracção inferior em relação a uma categoria. Uma propriedade é um conceito de um conceito.”, Dey (1999, p. 52) simplifica afirmando que é “... um atributo, qualidade, qualidade comum caracterizadora a um todo...”. Poder-se-á afirmar neste sentido que uma propriedade é uma característica, um indicador de uma categoria, um aspeto mais concreto e menos abstrato.

Qualidade Segundo a *Grounded Theory* Clássica: Segundo Glasser (1978, pp. 4-6) os critérios de qualidade são quatro: *fit* traduzido como ajustado indica que os códigos vão-se ajustando na medida em que vão surgindo; *work* que as teorias criadas são funcionais; *relevance* é relevante porque serve a categoria central e à área substantiva em estudo; e *modifiability* modificabilidade significa que a teoria produzida vai-se alterando em função do mundo social em estudo. Estes quatro critérios de qualidade no entender da autora desta tese demonstram a flexibilidade e adaptação desta metodologia quer às características do investigador quer do terreno de investigação.

Saturação Teórica (*Theoretical Saturations*): Urquhart, (2013, p. 194), resumem este termo definido-o como “... o ponto na codificação quando não encontramos novos códigos a

ocorrer nos dados.” Neste ponto, a autora, assim como, todos os autores, da *Grounded Theory* indicam, que a certo ponto os dados repetem-se assim como os códigos, determinando o fim da pesquisa por esta ter atingido a saturação.

Sensibilidade Teórica (*Theoretical Sensitivity*): Glasser define-a como a (1992, p. 26) “... é a capacidade de gerar os conceitos presentes nos dados para os relacionar de acordo com os modelos normais da teoria em geral...”. Este autor apresenta a essência da *Grounded Theory*, é a abstracção, a conceptualização, se o investigador não tiver sensibilidade teórica limitar-se-á a criar uma mera descrição de um fenómeno, e não a construção de uma teoria.

Subjetividade: Segundo Charmaz (2014) a subjetividade é um elemento importante na análise e interpretação dos dados. As experiencias do investigador são importantes para dar uma interpretação correta dos dados, imaginando-se quer na situação do participante quer encontrado situações similares ao longo da sua vida. A subjetividade é um meio de transformar elemento subjetivos em dados objetivos.

Teoria: segundo Stern & Porr (2011, p. 125), com base em Strauss & Corbin¹ (1994) é definido como “...*proposições lógicas sobre as inter-relações de conceitos construídos.* Os

¹ Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1994). *Grounded theory methodology: An overview*. In Denzin, N. K. & Lincoln Y. S. (Eds.). *Handbook of qualitative research* (pp. 273 – 285). Thousand Oaks, CA: Sage.

conceitos e as suas afirmações relacionais constituem descobertas explicativas sobre o fenómeno pesquisado.” As mesmas autoras, lembram, que a metodologia da *Grounded Theory*, (*Grounded Theory Methodology*) retira teoria dos dados, ou seja, procura reproduzir a estrutura conceptual dos participantes na forma, os elementos presentes se constituem em proposições lógicas e se interrelacionam sob a forma de conceitos.

Teorização (*Theorizing*): Charmaz (2014, p. 228) explica o termo, o qual se traduz, “ *As teorias tentam responder a questões. Permitem dar conta do que acontece, assim como, isso assegura e pode ter como fim explicar o porque do que aconteceu. A teorização consiste nas ações envolvidas nesta construção. Dirigindo o porquê das questões sobre as ações observadas, levanta os temas essenciais, os seus significados e valor moral (...).*”

Teoria Formal (*Formal Theory*): Segundo Glasser (2007), após a constituição de uma teoria substantiva e determinada a categoria central, os dados voltam a ser analisados utilizando códigos teóricos e comparados com a literatura relevante, o resultado deste trabalho é a constituição de uma teoria mais abstrata, ampla e generalizável independentemente do espaço tempo e dimensão. O mesmo autor revela, que em qualquer estudo é necessária uma formalização e a generalização de

uma teoria que se faz confrontando os dados entre si, comparando os resultados com outros estudos e com a literatura relevante para a investigação.

Teoria Substantiva (*Substantive Theory*): segundo Gibson & Hartmann, (2014, p. 38) é definido como “*teorias sobre a unidade substantiva ou empírica*”. Na *Grounded Theory* Clássica, isto significa que as teorias substantivas (p. 39) “*consistem em proposições que dão unidade a um conjunto de variáveis, que se encontram à volta do problema central e é rotulado pela categoria central*”. Uma teoria substantiva tem por função descobrir a categoria central e organizar os dados em torno desta, Glasser (2007) indica que os resultados representam apenas os grupos sociais ou fenómeno estudado, não podendo ir além destes, falta-lhe o carácter abstrato.

ÍNDICE

ONOMÁSTICO / REMISSIVO

ÍNDICE ONOMÁSTICO

- A
- Abela, J. A., García-Nieto, A & Corbanacho, A. M. P. 205, 211, 282.
- Adams, T. E., Jones, S. H. & Ellis C. 44-45, 110, 190, 316, 362.
- Ainscow, M. 81, 788
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson A. 51, 62, 835, 842
- Ainscow, M., Dyson A., Goldrick S. & West, M. 62, 96.
- Ainscow M. & Haile-Giorgis, M. 83
- Akkari, A. J. & Gohard-Radenkovic, A. 510, 893.
- Åge, L.-J. 387.
- Alarcão, I. 108.
- Alberello, L., Maroy, C., Ruquoy, D. Digneffe, F., Heirmaux, J.-P. & Saint-Geoges, P. 323.
- Aldiabat, K. M. & Navenec C-L. L. 247.
- Allen, L. M. 88, 264.
- Almeida, A. N. 72
- Almeida, J. M. & Pinto, J. M. 131, 143, 153, 174, 179, 197, 207, 208, 291, 327, 329, 344, 347, 722.
- Altet, M. 58.
- Andrada, M. G. 50, 93, 568.
- ANVPC 145.
- Arends, R. I. 70, 101, 829.
- Aries, P. 78, 100.
- Arruda I. V. & Castanho, M. I. 80, 840.
- Azevedo, L., Féria H, Nunes da Ponte, M, Wann, E. & Recellado, Z. 748
- B
- Bailey, C. A. 155, 167, 174, 306, 308, 315, 329, 1111.
- Baptista, I. 51, 73, 460, 838.
- Baptiste, I. 368.
- Bardin, L. 368, 378.
- Barth. R. S. 735.
- Barrière, A. & Sembel, N. 58
- Basil C. 93
- Beaud, M. 162, 327.
- Beaud, S. & Weber, F. 49, 301, 308, 313, 339.
- Beaudichon, J. 606.
- Baudrit, A. 732.

- Bell, J. 299.
- Benedict, R. 241.
- Berker, N. & Yalcin, S. 49, 119.
- Berlo, D. K. 608.
- Berthelot, J. M. 149.
- Bernstein, B. 513, 784, 845, 894, 116.
- Birdwhistell, R. L. 610.
- Birks, M. & Mills J. 46, 208, 223-224, 231, 236, 274, 276, 386, 403.
- Bitti, P. R. & Zanni, B. 59 – 60, 609, 611.
- Bizeul, D. 106.
- Bivar, F. et. al. 117, 333.
- Blanchet, A & Gotman, A. 139.
- Bleicher, J. 387- 388.
- Bourdieu, P. 767, 784, 845, 1092, 1116.
- Bowers, B. & Schatzman, L. 249, 261, 275-277, 278, 284.
- Braudel, F. 737.
- Bravo, R. S. 150, 174, 291, 342.
- Blumer, H. 158, 239, 241-242, 247.
- Bryman, A. 38, 169, 172, 329, 367, 1106.
- Bryant, A. & Charmaz, K. 212, 214.
- Bruscaglioni, L. 199.
- Bryman, A. & Hardy, M. 367.
- C
- Candeias, A. 63, 100.
- Cans, C. 570.
- Capucha, I. & Neves, A. O. 61, 349, 836, 841, 1084.
- Caria, T. H. 190.
- Carrero, V., Soriano, R. M. & Trinidad, A. 200 – 205, 416.
- Castellano, G. B & Freire, R. M. A C. 612.
- Cefaï, D. 105.
- Chang, M-L 509.
- Charmaz, K. 113, 139, 184, 188, 189, 200, 205, 206, 209, 212, 224-225, 227-228, 234 – 235, 256 – 257, 259, 263 – 264, 266 - 267, 268, 303, 304, 311, 318, 322, 324, 334, 360, 373, 376, 384, 386, 391, 399, 407, 411, 412, 422, 424, 498, 501, 1080, 1111.

Charmaz, K. & Mitchell R. G. 256.

Clarke, A. E. 184, 187, 209, 256, 258-261, 264, 298, 318, 360, 386, 400, 405, 411-412, 424, 1111.

Claparede, E. 739.

Cone, P. H. & Artinian, B. M. 241

Cook, A. M. & Polgar, J. M. 734, 748.

Correia, L. M. 77, 81, 89, 580.

Correia, L. M, Martins, A. P. L., Santos, A. C & Ferreira, R. M. S. 728.

Correia, L. M. & Rodrigues, A. 728.

Correia, L. M. & Serrano, A. M. 88

Correia, M. C. B. 292.

Costa, A. F. 185.

Coyne, I. T. 233.

Cowan, D. & Turner-Smith A. 748.

Crespo, A., Correia. C., Cavaca F., Croca F., Breia, G. & Micaelo, M. 81, 102.

Creswell, J. W. 42, 104, 268, 345, 355, 368, 369, 373, 382, 383, 414, 418, 419.

Cruickshank, W. 581.

Cruz, V & Fonseca, V. 576.

D

D'Ancona, M. A. C. 130, 418.

D'Anderea, G. 513.

Darbyshire, P., Macdougall, C. & Schiller, W. 183.

Davis, L. 56, 57, 670, 1108.

Day, C. 75, 101, 147.

Dey, I. 232, 374, 390, 387, 392, 396, 408, 409, 413.

Denzin, N. K. 105, 190.

Deshaies, B. 108, 332.

Dewey, J. 159, 238, 239.

Dick, B. 188, 261, 298.

Dias, M. 63.

E

Eco, U. 328.

Ehrenberg, R. G., Brewer, D. J., Gamoran, A. & Willms J. G. 514, 839.

Eibl-Eibesfeldt, I. 611.

Elder-Vass, D. 157.

Ellul, J. 737

Encarnação. P., Azevedo, L. & Londral, A. R. 614, 747, 748, 1109.

Esteve, J. M. 74.

Estrela, M. T. 87, 726, 1109.

F

Fernandes, E. M. & Maia, Â. 203.

Ferreira, L. F. 71.

Ferreira, M. S. 51, 102, 808, 850.

Ferreira, M. C.T. R.; Ponte, M. M. N. & Azevedo, L. M. F. 749, 1109.

Feuerstein, R. 576.

Flavell, J. H., Miller, P. H. & Miller, S. A. 583.

Flick, U. 38, 120, 150, 157, 161, 174, 240, 317, 343, 370, 1106.

Fiske, S. T. 622.

Flores, M. A. 76.

Folz, L. C., DaGangi G. & Lewis, D. 44, 349, 575, 835.

Fonseca, V. 581.

Fontana, D. 576.

Foucault, M. 40.

Formosinho, J. & Machado, J. 66.

Francis, R. D. 170.

Franzosi, R. P. 379.

Friens, M. & Linne, C 734.

Freixo, M. J. V. 609-610.

Frost, N., Nolas, S.-M., Brooks-Gordon, B., Esin, C., Holt, A., Mehdizadeh, L. et. al. 110, 111, 186.

G

Gadamer, G. H. 388, 423.

Gaskell, G. 300.

Geralis, E. 50

Gersh, E. 50, 92, 99, 619, 1091.

Ghiglione, R. & Matalon, B. 48, 150, 165, 168, 174, 298-299, 305, 307, 308, 323, 327, 336, 342, 346, 362, 368, 1111.

Gibbs, G. 236, 312, 313.

Gibson, B. & Hartmann, J. 129, 229, 326, 442, 501.

Goffmann, E. 113, 116, 242.

Goulding, C. 228, 233, 262, 284.

Graue, M. E. & Walsh, D. J. 349.

Greenwood, E. 153.

Gremion, L & Matthey M.-P. 732.

Guasch, Ó. 297.

Guiddens, A. 61.

Gilgun, J. 239.

Glasser, B. G. 41, 42, 44, 46, 47, 53, 97, 112, 121, 126, 127, 134, 137- 141, 164, 165, 225-227, 229, 230, 233, 235, 242 – 243, 245, 265, 267, 269-272, 276, 284, 286, 289, 312-313, 315, 317, 323, 343, 346, 352, 356, 358-360, 370-371, 380, 382, 386, 388, 390-393, 397-398, 400, 404, 410-411, 414, 417, 419, 421, 493, 662, 670, 707, 710, 828, 870

Glasser, B. G. & Strauss, A. 41, 112, 120, 125, 128, 131, 134, 137, 164, 172, 184, 185, 189, 191, 193-196, 202, 208, 210-219, 231-234, 236, 237, 239, 246, 261, 267-268, 273, 297-298, 312, 320, 351, 359, 368, 370, 372, 375-376, 380, 407, 414, 422

Gonzaléz, M. C. O. 870

Graue, M. E. & Walsh, D. J. 345

Grbich, C. 260, 266-267

L.

Latour, B. 122,

Lazarsfeld, P. F. 215

Lincoln. Y. S. & Denzing, N. K. 171-172, 175, 179, 181, 184, 225

Lincoln. Y. S. & Guba, E. G. 97, 130 – 131, 137, 156, 181, 189, 343, 412,

Locke, K. 246

M

Martin, V. B. & Gynnild, A. 192

H

Hall, E. T. 601-602

Hamel, J. 106

Hameline, D. 59

Hammersley, M. & Aktinson, P. 44, 139, 155, 166, 172, 188, 301, 302, 305, 309, 315, 329, 342, 357, 387, 732,

Heacox, D. 88, 662, 718, 828

Haward, K. & Sharp J. A. 163

Hayes, D. 497

Henderson, L. R. 280

Hesse-Biber, S. 181, 184,

Heward, W. L. 84

Henriques, H. 79

Hodkinson, A. 801-803, 832,
941

Holton, J. H. 231

Howell, K. E. 157, 236, 316

I

Iturra, R. 292

J

Jackson, P. 169, 518

Jarrett, M. H. 50, 94, 580, 788

Johnson, R. B., McGowan, M.
W. & Turner L. A. 208,

K

Kearney, M. H. 137

Kelle, U 670

Kerlinger, F. M. 408

Khaw, L. 394

Khawlich, L. 257, 358

Kleining, G. & Witt, H. 359,
368

Kools, S., McCarthy, M.,
Durham, R. & Robrecht, L.
273

Kuhn, T. S. 148, 239, 323

Kvale, S. 160, 295-296, 304-
305, 335

L

Lapadat, J. C., Black, N. E.,
Clark, P. G, Gremm, R. M,
Karanja, L. W., Mieke, M. &
Quinlan, L. 109, 311

Lee, M. R. 152

Lincoln, Y. S., Lynhan, S. A.
& Guba, E. G. 412-413

Loftland, J. 311

Loftland, J., Snow, D.,
Anderson, L. & Loftland, L. H.
154, 325, 327, 345

Lloyd L. & Karlan, G. 739

M

MacDonald, M. 246

Madureira, I. P. & Leite, T. S.
718, 719

Marvasti, A. B. 377

Mason, J. 44, 181, 184, 315,
352, 388, 415

Maxwell, J. A. 133, 335, 364,
402

Mead, G. H. 158, 236

Merton, R. K. 173, 239, 312

Miles, M. B & Hubermann, A. M. (1994). 190, 307, 341, 373, 374, 381

Miles, M. B, Hubermann A. M. & Saldaña, J. 139, 307, 325, 358, 373, 376, 381, 387, 394, 400, 409, 416

Miller, G. 90-91, 118, 143, 510, 560, 565, 567, 578, 580, 910

Mills, C. W. 194, 208, 323,

Montadon, C. & Perrenoud, P. 61, 876

Moreillon, J. 724, 725

Morin, E. 122-124, 155, 173, 384, 598

Morgado, J. 504

Morgan, C., Novak, I., Dale, R. C. Guzzetta, A., Russell, C. & Badawi, N. 510, 828

Morse, J. M., 44, 181, 184, 202, 228, 230, 231, 315, 352, 388

Morse, J. M. & Cheek J. 179, 288,

Morse, J. M., Clarke, A. E., Charmaz, K., Corbin, J. & Stern, P. N. 46, 113, 372, 381

Morse, J. M & Maddox, L. J. 110-111, 183, 403

Muñoz, J. L. G., Belasco, G. M. G. & Suárez, M. J. R. 50, 93, 567, 579-580

N

Nathaniel, A. K. 242, 378

Nico, Lucélia Silva. L. S, Bocchi, S. C. M., Ruiz, T. & Moreira, R. S. 199

Nielsen, L. B. 89, 897

Nogueira, C. 93, 94, 832

Nogueira, J. & Rodrigues, D. 66

Nootens, N. & Debeurme, G. 719-721

Nóvoa, A. 59, 718

Nunes C. 52, 94, 835

O

O.C.D.E. 506

O'Connor M. K., Netting, F. E. & Thomas, M. L. 272

Olesen, V. L. 187, 259

Oliveira M. O. 311

Oktay. J. S.

P

Pandit, N. R. 265, 417

Parsons, T. 239-240

Paillé, P. 105, 106, 179, 387

Paillé, P. & Mucchielli A. 200, 381, 384

Patton, M. Q. 132, 135, 142, 287, 309, 347

Peirce, C. S. 378

Pereira, P. 844, 867

Peretz, H. 49, 292, 326, 358

Pérez, M. S. & Cannella, G. S. 257, 394

Perrenoud, P. 51, 68, 71-72, 74, 75, 565, 661, 718, 729, 775, 828, 829, 830, 836, 850, 870

Piaget, J. 574

Pinto, M. & Gardner H. 95

Pires, R. P. 61, 833

Porter, G. 81

Pourtois, J-M., Desmet, H. & Lahaye W. 106, 179

Q

Quivy, R & Van-Campenhoud, L. 129, 162, 163, 268, 275-276, 312, 333

R

Ragin, C. C. 45, 140, 357

Ramos, J. L. 60

Reichertz, J. 134, 379

Renahy, N. & Sorignet, P. 85

Rennie, D. L. & Fergus, K. D. 383

Ricour P. 382, 743

Rief, S. F. & Heimenburg, J. A. 70, 829

Robinson, W. S. 408

Rosas, R., Perez-Salas, C. P. & Olguin, P. 726

Rosenbaum, P. & Rosenbloom, L. 50, 98, 118, 560, 562, 569, 604, 776, 827

Rossmann, G. B. & Rallis, S. F. 110, 136, 147-148, 164, 172, 208, 267, 290, 324, 328, 309, 408

Ruivo, J. 734

Ruivo, J. & Mesquita, H. 60, 734

S

Saldaña, J. 104, 150, 154, 232, 322, 372, 381, 386, 389, 390-391, 409

Salend, S. J., Johansen, M., Mumper, J., Chase, A. S., Pike, K. M. & Dorney, Y- J. 95-96

Sampson, H. & Thomas M. 166

- Sanches, I. 77, 81, 83, 800-801
- Santomé, J. T. 74, 453, 829
- Salend, S. J., Johansen, M., Mumper, J., Chase, A. S., Pike, K. M. & Dorney, Y- J. 51
- Sasaki, K. R. 62
- Shakespeare, T. 58
- Schatzman, L. 187, 246, 273, 375
- Schatzman, L. & Strauss, A. 246, 273, 309-310, 325, 375,
- Schreier, M. 373
- Segrestin, D. 727
- Silva, A. S. 109
- Silva, M. O. 77
- Silva, M. P. & Neves I. P. 61, 830
- Silverman, D. 142, 261, 343
- Scott, H. & Sørensen, S. E. 259
- Seiz, J. , Voss,T. & Mareike, K. 501, 504
- Sousa, J. 57, 876
- Soutet, M-H. 106
- Spencer, G. 164-165, 330
- Spradley, J. P. 292
- Stake, R. E. 44, 104, 134, 188, 341
- Stadskliev, K. et. al. 604
- Stephenson, J., Carter, M. & Arthur-Kelly M. 51, 95, 455
- Stern, P. N. & Porr, C. J. 220, 271, 276, 370, 382
- Sternberg, R. J. & Grigorenko E. C. 80, 83
- Stevens, L. & Fiske, S. 613
- Strauss, A. 231, 234, 247, 277, 380, 383,392, 404
- Strauss, A. & Corbin, J. 47, 96, 97, 120, 138, 151, 163, 164, 182, 183, 187, 191, 207, 221, 229, 233, 245, 248-253, 257, 265, 267, 269-272, 274-277, 280, 284, 286, 289, 300, 306-307, 312, 315-318, 321, 323-325, 344, 354, 356, 358-360, 370, 376, 383-385, 392-393, 397-400, 404, 410, 415, 416, 419, 454, 493, 669, 733, 870
- Stubbs, S. 64
- Summers, D. 197
- T
- Taket, A., Crisp, B. R., Graham, M., Hanna, L. & Goldingay S. 62

Tarozzi, M. 198, 199, 207, 265

Tetzchener, S. & Martinser, H. 51, 94, 739

Thomas W. I. & Znanieck, F. 238, 323

Thornberg, R. & Charmaz, K. 379

Timmersmans, S. & Tavory, I. 259

Tomlinson, C. A. 85, 504, 662, 844

Trager, G. L. 602

Tribuna, M. O. 280

Tuckman, B. W. 167, 275

Tutoria 721, 722

U

Ullman, J. B. & Bentler, P. M. 402

Urquhart, C. 228, 242, 213,

V

Vales, M. S. 377

Vayer, P. & Roncin, C. 834

Vieira, F. & Pereira, M. P. 80, 632, 831

Vieira, R. 342, 501, 717, 718

Vieira, R. M. & Vieira C. 51, 86-87, 689, 716, 720

Vignaux, G. 8, 641

Vigour, C. 140, 188

Vygotsky, L. 574

W

Warnock Report 66, 626-627

Wernet, A. 48, 382, 733

Wieviorka, M. 58, 97, 456, 834, 1030

Whiteside M. , Mills, J. & McCalman, J. 352

Wolcott, H. F. 326

Y

Yardley, A. 110-111, 175

Yin, R. 45, 111-112, 134, 135, 138, 289, 301-302, 317, 333, 357

Z

Zabalza, M. A. 503

ÍNDICE REMISSIVO

A

Abdução 234,

Abdução não significa partir do nada 379

Dedução e indução 379

Definição 378

Processo de análise 379

Presente na análise na *Grounded Theory* 378-379

Abertura

Significado 173

Acessibilidades 803

Acessibilidades na escola 805

Acesso a equipamentos 820-827

Acesso a meios informáticos 820-821, 825

Adequação de meios informáticos 821-822, 834

Sala com meios audiovisuais 821, 822-823, 824

Barreiras arquitetónicas 803, 807

Corredores estreitos 806

Escadas 807-809

Espaços apertados 809-810

Acessibilidades

Barreiras arquitetónicas

Rampas demasiado inclinadas 808

Salas estreitas 806

Casa de banho adaptada 810, 813

Barras, apoios e corrimões 810

Contexto

Aluno em cadeira de rodas 806

Adaptações são feitas para casos concretos 815

Adaptação do espaço a alunos em anos anteriores prepara os vindouros 815

Cadeira de rodas ocupa dobro de espaço 811

Elevadores permitem escolher a sala 817

Escola adaptada 804

Escola não adaptada 804

Espaço acessível

Elementos conceptuais 820

Espaços amplos 810

Rampas 806-808, 813

Elevadores 808, 817

Acessibilidades

Estratégias

Adaptação do mobiliário
815-816

Adaptação progressiva do
espaço 813

Aulas no resto chão 807,
816, 817

Apoio da sala de
multideficiência 818

Ausência de elevadores leva
à necessidade de ajuda de
técnicos e docentes 818

Elevadores eliminam a
necessidade de aulas no rés-
do-chão 808-809

Estar perto do elevador e
casa de banho 816

Estar sempre na mesma sala
819

Redução de movimentos
820

Definição 803

Na sala de aula 809

Piso plano é favorável 809

Espaço amplo para se
movimentar 811

Mesas e cadeiras altas 812

Acessibilidades

Na sala de aula 809

Mesas retangulares
dificultam movimento 811

Mobiliário apertado dificulta
movimentação 811

Recursos materiais e
humanos 803, 826

Falta de funcionários 806,
827

Evolução necessita de
apoios 825

Necessidade de cuidados
constantemente 827

Necessidade de apoio às
famílias 827

Trabalhar com crianças e
jovens com deficiência
implica tornar acessível
803-804

Acesso ao ensino para todos 63

Crescente valorização da
educação 78-80

Democratização do ensino
67

Escolaridade obrigatória 67

Progresso 63

Tratados internacionais 64

Acesso ao ensino para todos

Universalização do ensino
64

Adaptação

Sentido amplo 172

Adaptações curriculares 718

Adaptar para fazer 719

Três dimensões 719

Sete níveis 719

Adaptações curriculares individualizadas

Adaptações metodológicas à pessoa com deficiência 116

Adaptações à deficiência visual 116, 117, 328-329, 333

Análise de dados linha a linha segundo o critério de significância 396

Forma de tabela 283

Simplificar enunciados, porque só vê letra com tamanho 16 120, 283, 395

Adaptações metodológicas à pessoa com deficiência

Adaptações à deficiência visual

Espaço limitado pelo acesso a transportes públicos 120

Ícones muito pequenos dificultam a classificação e codificação 375-376

Não abandono dos procedimentos manuais 396

Complementar a *Grounded Theory* com outras metodologias 257

Contact Summary Form 307

Diferença entre um invisual e um portador de Baixa Visão 117

Espaço geográfico acessível por transportes públicos 288

Gravação útil devido a limitações motoras e visuais. 306

Limitações visuais 117

Limitações e potencialidades ligadas à Paralisia Cerebral 118

Adaptações metodológicas à pessoa com deficiência

Limitações e potencialidades ligadas à Paralisia Cerebral

Notas tiradas depois trabalho de campo 310

Uso do Diário de Campo 120, 232

Uso do gravador 310

Observação no sentido das entrevistas, junta a visão e a audição 290

Observação como reflexão 391

Parcimónia 289

Pragmatismo 289

Que consequências tem no desenho de investigação, ser portador de uma deficiência? 118 – 119

Impossibilidade de um modelo linear 120

Opção pela *Grounded Theory* pela adequação à realidade. 107

Procura de soluções em todos os campos das Ciências Sociais 235

Simplificação 288-289,

Adaptações metodológicas à pessoa com deficiência

Notas de campo gravas podem ser úteis a investigadores sem motricidade fina 310

Administração da progressão das aprendizagens através do processo de avaliação 70

Aluno diferente 53, 694

Não se expressa oralmente 717

Problemas cognitivos 717

Necessita de maior atenção 717

Maior o grau da limitação, maior a interferência no funcionamento da turma 717

Aluno normal 53, 653-661, 717, 832

Acompanha a turma 658

Aluno que aprende 559, 612, 632

Aluno sem problemas cognitivos 632-633

Atitude positiva 659-660

Comunica oralmente 612

Aluno normal

Capacidade intelectual ligada à capacidade de aprendizagem, memorização, compreensão e bons resultados 658

Descrição das competências esperadas nos alunos em geral 653-661

Não necessita de grandes adaptações 717, 837

Teoricamente é um aluno que se aproxima dos padrões médios e acede a um ensino standardizado 661

Ter comunicação oral 659

Análise secundária de dados 344, 348

Análise situacional 46

Abertura ao construtivismo 256

Adesão à pós-modernidade 256

Alargamento a imagens e documentos 257

Codificação aberta e Axial

Análise situacional

Diagramas como mapas situacionais: *Relational Analysis* 406

Pós-modernidade 256

Escola de Chicago 256

Escola ecológica de Chicago 256

Discourse Analysis 256, 394

Integração de outras metodologias 187

Manutenção básica da estrutura da *Grounded Theory* 256

Mapas situacionais 256-257, 394,

Narrative Discourse 256

Segue a aprofunda os trabalhos de Strauss 256

Simplicidade na apresentação de dados 187-188, 257-258

Situational matrix 256

Social Strauss's situation-centered world/ arenas/ negotiations framework 256

Amostra 128

“*Bias*” envolve as escolhas do investigador 133

Comparação entre as diversas formas de amostragem 129

Perspetiva qualitativa

Amostra naturalística 130, 132

Amostra propositiva 131-132, 230

Generalização naturalística 137, 186, 359

Investigador principal instrumento de pesquisa 313

Propósito aprofundar contextualmente 131

Representatividade dos participantes num determinado contexto 133

Teoria como ponto de partida 313

Perspetiva quantitativa 130

Regras da probabilidade estatística 130

Universo ou população 130

Perspetiva clássica

Envolve um grupo social, delimitação territorial e população 287

Amostra

Problemas de generalização e representatividade 136

Quatro aspetos da amostragem 129

Quem, onde, sobre o que e como observar 129

Técnicas de amostragem 129

A Apresentação do Eu na Vida de Todos os Dias 113

Análise de dados 362 -368,

Análise de conteúdo 363

Análise de dados qualitativa 373-374

Artificialidade das fases de codificação 389

Cinco maneiras de codificar 387

Comparação entre *Grounded Theory* e outras abordagens 367-368

Número pode ser útil se não se sobrepor à palavra 374

Três momentos de análise 416

Codificação 47

Análise de dados

Codificação

Codificação inicial, intermédia e avançada 397-398

Codificação não é um ato mecânico 385

Codificar 385

Definição 47, 233, 391, 392

Duas formas 385-386

First Cycle of Coding, Second Cycle of Coding Methods 389-390, 391

Procedimentos informáticos iguais aos manuais 385

Procedimento manual 386

Segmentação 385

Trabalho de análise 409

Código 372

Códigos *In Vivo* 390

Definição 365-367, 372

Descoberta como orientação para a hermenêutica e solução de problemas 368

Fases comuns na análise de dados qualitativos 363-365.

Análise de dados

Fases de análise dos Dados

Fase hermenêutica, Livre ou aberta, seletiva/axial e seletiva/teórica 48–49, 397-397, 416,

Grounded Theory inclui elementos quantitativos e qualitativos 367-368

Pode servir para testar, melhorar ou criar teorias 368

Uma questão de escolha 362

Aprender como processo 458

Apresentação de dados 139

Acessibilidade 281

Diagramas

Formas 402-403

Instrumento de avaliação 403-404

Simplicidade e facilidade de apreensão 403

Utilização 401

Matrizes 418

Recurso a tabelas 418

Apresentação de dados

Simplicidade 151

Aspetos comuns na docência 841

Atividades de pequeno grupo 718

Autobiografia 109

Auto-etnografia 44-45, 109, 188, 357

Autonomia do investigador para tomar decisões 105-106,

B

“bias” 112

Bricolage

Noção 175

C

Cansaço 462

Capital cultural 758, 774-775

Caracterização dos participantes

Antiguidade na escola 146

Antiguidade na profissão 147

Caracterização dos participantes

Apresentação sob a forma de tabelas simples sem cruzamento de dados 139

Corpus procura de informação face às suas características 138

Habilitações literárias 142

Grupo profissional 145

Necessidade de descrever e caracterizar as unidades de estudo 138

Perspetiva clássica ligada à definição de população 138

Na forma straussiana de *Grounded Theory* indica apenas a variedade de situações e participantes 139, 143

Categoria central pelo Docentes do Ensino regular 715

Estratégias de ensino/aprendizagem do aluno com Paralisia Cerebral na dinâmica da turma 715

Ciência normal 148

Classificação

Como forma de inclusão e exclusão 83

Rótulo 83

Classificação Internacional da Funcionalidade 66, 83, 569-570

Classificação da *Grounded Theory* nas Ciências Sociais 206

Discussão entre filosofia, metodologia e método 206

Colaboração 724-726, 778-779

Três níveis 779

Complexidade 121

Definição de ser humano 123

Na ciência 124

Noção 122

Processo de ordem e desordem 122

Complexidade da função docente 422-425

Educar 428

Formar 430

Complexidade da função docente

Dar apoio disciplinar 447-449

Desenvolvimento de atividades/projetos escolares 449-450

Direção de turma 427

Formar, gerir, educar e ensinar 427

Funções dirigentes 431

Coordenação, direção e subcoordenação 433-436

Não são o centro das atenções e preocupações 437

Efeito nos recursos ao dispor dos alunos com Paralisia Cerebral e em geral 437

Funções gerais 425- 431

Centro da atividade é lecionar 829

Confusão entre ensinar e lecionar 427

Dar aulas 427

Principal função 433, 437

Gerir 428

Variedade de situações face à variedade funções acumuladas 425

Complexidade da função docente

Aparente simplicidade dos gráficos 422

Comunicação

Como controle na sala de aula 61

Comunicação como fenómeno total 604

Comunicar envolve várias dimensões 586-587, 588

Comunicação não verbal 600-601

Comunicação passa por ter meios de interação 604-605

Comunicação num só sentido 604

Crianças têm competências comunicativas antes das competências linguísticas 603-604

Definição 60

Descodificação 600

Dialogo entre família e escola 61

Entre docentes, alunos e famílias 61

Improbidade de não comunicação 603

Comunicação

Linguagem verbal 61

Na sala de aula 501-502

Sistema auto-regulador 598

Teoria Cinésica 601

Teoria Paralinguística 602

Teoria Proxémica 601

Transmissão da mensagem 598

Pictogram *Ideogram*
Communication 95

Símbolos Pictográficos para a Comunicação 94, 95

Sistemas Aumentativos e Alternativos 94, 833

Conceito de autonomia intelectual 535-538, 567

Acompanhar a turma 549

Capacidade de aprendizagem 345-348

Capacidade de apreensão 542-543

Capacidade de comunicação 544-545

Capacidade de memorização 544

Conceito de autonomia intelectual

Capacidade de raciocínio 542

Capacidade intuitiva 541

Inteligência 541

Conceito de autonomia limitada 562- 565

Conceito de índice 215

Contagem 139

Construtivismo 248-249.

Contexto

Sentido dado na pesquisa qualitativa 150-151

Comparação da Paralisia Cerebral com outras deficiências 972-984

Atenção do docente nas características do aluno 973

Distinção entre problemas cognitivos e não cognitivos 974

Maior investimento quando a cognição não está comprometida 980

Preconceito em relação a problemas cognitivos 983

Sem capacidade motora a capacidade intelectual não se desenvolve 983

Diades, 721

Motricidade precede e prepara cognição 974

Maior facilidade em trabalhar motricidade fina 974

Paralisia Cerebral 974

Aspetos não cognitivos necessitam de adaptações curriculares 974

Conjugação com várias deficiências 978

Dificuldade em disciplinas físicas ou manuais 975

Expressão motora com expressões variadas 976

Inteligência como vantagem 975

Inteligência ligada à capacidade de aprendizagem 980

Pode ter problemas cognitivos 974

Representação ligada a aspeto motor e inteligência 983-984

Paralisia Cerebral

Existência de outras deficiências com expressão motora 974

Variedade de Necessidades Educativas Especiais com que Docente de Educação Especial Trabalha 973

Currículos especiais 718

D

Dar aulas 437- 447

Complexidade 438

Complexidade aumenta com o número de funções e disciplinas 441-447.

Lidar com a instabilidade profissional 438-439

Lidar com situações imprevistas e atípicas 439-442

Número de turmas por docente 445

Lidar com vários anos 445

Turma grande 444

Conceito de turma grande e pequena 475 – 477, 483-490

Conceito de turma heterogénea 458-467, 483-485

Conceito de turma ótima 467-467

Conceito de turma reduzida 678-480

Declaração de Salamanca 65, 66, 715, 842

Declaração Universal dos Direitos do Homem 725

Decreto-Lei 139/2012 de 5 de julho 780, 835

Decreto-Lei 137/2012 de 2 de julho 855

Decreto-Lei 3/2008 de 23 de agosto 66, 82, 835, 845, 870

Decreto-Lei 20/2006 de 23 de agosto 66

Decreto-Lei 27/2006 de 10 de fevereiro 66, 842

Decreto-Lei 319/91 de 31 de janeiro 81, 843,

Dedução

Raciocínio dedutivo 377-378

Deficiência

Construção social da deficiência 57

Deficiência

Deficiência como identidade 57

Definição 518

Custos materiais e financeiros da deficiência nas famílias 89

Estigma da deficiência intelectual 65

Exclusão escolar 65, 89

Fadiga da família pelos maiores cuidados 89

Modelo médico 57, 58, 83

Modelo social 58,

Preconceito 834

Tendência para normalizar, estandardizar e regulamentar os aspetos da vida social 57

Segregação 57

Desafio da Paralisia Cerebral para os docentes 565

Está pedagogia 565

Despacho Normativo nº 7-B/2015 de 7 de maio 66

Despacho Normativo nº 1/H/2016 de 7 de maio 6 de abril 67

Dez novas competências da profissão docente 68 – 69

Organizar e dirigir situações de aprendizagem 69

Diário de campo 308-312

Descrição 308-309

Caderno de campo 308-309

Diferenças entre Ensino Regular e Educação Especial 51, 845-846, 956

Dificuldades de aprendizagem 571-572

Dificuldades em lecionar 458-474, 629-630

Conquistar a autoridade 86

Desinvestimento da família 633

Estabelecer uma relação pedagógica 86

Fatores associados à dificuldade em lecionar 474-475

Dificuldades em lecionar

Não adaptação do ensino ao aluno 633

Relação hierárquica 86

Turma heterogénea 458-467

Dificuldades em lecionar alunos com Paralisia Cerebral 832, 837,

Dificuldade em individualizar 781

Dificuldade em conciliar casos especiais na sala de aula independentemente de ter ou não Necessidades Educativas Especiais 629

Dificuldades associadas a alunos com Necessidades Educativas Especiais extensivas à Paralisia Cerebral 629

Pouca familiaridade com a deficiência 785

Todo o aluno que sai dos parâmetros normais é considerado um problema 630

Dificuldades em diferenciar o ensino 729

***Dimensional Analysis* 46, 187, 374-375**

Dimensionalizing 246-247

Explicitação do ponto de partida através de todas as dimensões possíveis 187, 246

Eliminação e acrescentar de dimensões 246-247

Grounded Theory difícil aplicação para o investigador iniciado sem referencias e ajuda da literatura 273

Matrix for Exploratory Paradigm 246, 237

Teoria e hipóteses forma de controlo do investigador 272-273

***Disable Studies* 58**

Docente da Educação Especial

Apoio dentro e fora da sala de aula 841

Apoio direto 850-851, 924-926

Adequar o ensino ao perfil do aluno 925

Definição 909

Docente da Educação Especial

Dentro da sala de aula 867-868

Fora da sala de aula 867-868

Em grupo 867

Trabalhar conteúdos da sala de aula e competências específicas 925

Apoio indireto 850, 851-852

Alunos que não necessitem de intervenção especializada 869

Apoio pontual 869

Retaguarda do Docente do Ensino Regular 868

Apoio Pedagógico Personalizado 867, 871

Ausência de problemas de atitude perante a deficiência 880

Elaboração, aplicação e avaliação do PEI 846-848

Estrutura das entrevistas 843

Docente da Educação Especial

Complexidade do trabalho 861

Apoiar diferentes ciclos de ensino 864

Combinações em volta do apoio ao aluno com Necessidades Educativas Especiais 861

Dimensão burocrática e administrativa 871

Variedade de tipologias de Necessidades Educativas apoiadas 865-866

Variedade de situações 861

Comunicação com e sem tecnologia 932-940

Abertura a outras formas de comunicação 933-934

Comunicação Aumentativa e Alternativa 936-937

Exigência de maior investimento do docente 938

GRID 937

Quadro de comunicação 935- 936

Docente da Educação Especial

Funções

Avaliação da adaptação dos testes 850

Ensinar 850

Função de apoio do Docente do Ensino Regular 81, 781, 841

Função multidimensional, 84, 854

Preparação/adaptação de materiais 784

Estratégias ligadas aos problemas comportamentais e cognitivos 917-924

Computador 920-921

Currículo Específico Individual 918-919

Investimento da parte motora 920

Terapias 917

Trabalhar a atenção 918

Raridade de casos encontrados 917

Estratégias ligadas aos problemas de comunicação 914-916

Atitude de escuta 915

Gesto para comunicar 915

Quadro de ausência de meios informáticos 915

Estratégias ligadas a problemas de motricidade 910-914

Adaptação de testes 914

Problema da falta de meios 913

Apoio de colegas 913

Tecnologia serve para aumentar a autonomia 912

Estratégias ligadas a problemas visuais 916

Aumentar testes via fotocópia ou informática 916

Estratégias utilizadas no apoio direto 909-910

Centradas nas necessidades do aluno 910

Conjugação com a sala de aula 910

Funções de coordenação de Educação Especial 855

Articulação com terapeutas 860

Docente da Educação Especial

Funções de coordenação de Educação Especial

Atendimento de pais no acesso ao Ensino especial, preparação da vida pós-escolar e resolução de problemas que transcendam o Docente de Educação Especial 859-860

Distinção entre funções de coordenação, cargo administrativo e de chefia 855

Elo de ligação entre família, docentes e outros serviços 872

Funções de coordenação 857-858, 872

Responder perante a inspeção 860-861

Integração/Inclusão 940-953

Aspetos arquitetónicos/Barreiras 944-952

Definição 940

Dois movimentos convergentes 940-941

Falta de acesso à tecnologia 941-942

Falta de recursos humanos 863

Individualização do ensino 52, 84, 101, 691, 784, 841, 872-873

Natureza do trabalho 84

Preocupações

Criar bom ambiente 854

Dar apoio individualizado 854

Avaliar os problemas 854

Objetivo inclusão do aluno com Necessidades Educativas Especiais 854

Percurso até chegar ao apoio direto 872

Referenciação 853

Relatório Técnico Pedagógico 854

Tecnologia 927

Extensão do corpo ou sentido que não funciona 927

Importância aumenta quanto maior for a autonomia 929

Meios integrados nas práticas de ensino 930-932

Obstaculo a sua ausência e não adequação 928, 929

Docente da Educação Especial

Trabalhar numa Unidade de Multideficiência 863

Casos mais graves 864

Complexidade dos casos 863

Necessidade de especialização

Variedade de deficiências 863

Visto como um técnico/especialista 690, 786, 841

Docente do Ensino Regular

Diferenciação pedagógica 85, 565, 718, 844

Estratégias focadas na sala de aula 51, 85, 668

Heterogeneidade da turma 85, 830

Natureza coletiva do ensino 716-717

E

Educação especial

Conceito 842-846, 870-871

Importância do apoio do Docente da Educação Especial 447, 748

Ensino individualizado 668

Ensino cooperativo 51, 71, 96

Ensino diferenciado 718

Características 86

Diferenciação progressiva até ao ensino individualizado 86

Ensino tradicional 729

Entrevista

Definição 294

Duração 49

Entrevista aprofundada 302

Entrevista etnográfica 297

Entrevistador como mineiro e viajante 304-305

Entrevistar crianças implica cuidado em marcar ou prejudicar 169

Entrevistas semiestruturadas 49, 296

Estandardização 302

Estigma 58

Estilos de transcrição 308

Entrevista

Fatores 294 - 295

Ideal na escolha do local de entrevista 305

Importância da intersubjetividade dos participantes 354

Negociação 302

Técnica principal 288

Técnicas das entrevistas são universais 295

Escola

Definição 59

Escola inclusiva 62, 826

Escola para todos 63

Promover a equidade 63

Escola Tradicional

Dificuldade em lidar com a diferença 67

Estandardização 67

Estrutura burocratizada 68

Exclusão dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais 68

Homogeneidade das turmas 71

Massificação Escolar 67

Níveis elevados de reprovação e abandono escolar 67, 68,

Normalização 67

Rigidez 67

Escolaridade sem graus 718

Estilo de aprendizagem 70

Estratégias de ensino aprendizagem

Como categoria central 52

Conhecer e compreender os alunos 85-86,

Variam consoante a natureza da limitação 52

Estratégias de ensino 568

Adaptar no sentido de estratégia 720

Código teórico 662

Conceito 720

Termos ligados às estratégias na literatura

Estratégias de ensino aprendizagem dos Docentes de Ensino Regular 532

Alguém segura livro 532

Estratégias de ensino aprendizagem dos Docentes de Ensino Regular

Aluno com Necessidades Educativas especiais necessita sempre fazer adaptações 717

Apoio do Docente de Educação Especial 784

Aprender mais devagar 539

Cada um a seu ritmo 704-706, 844

Categoria central 662

Adaptar ensino sem diferenciar demasiado 662, 829

Sentido coletivo da sala de aula 662

Categorias ligadas as estratégias 663

Ausência de estratégias especiais 663-670

Limitações 670

Colocação do aluno em grupos ou pares que ajudam o aluno por si 722

Colaboração dos alunos 723-726

Comunicação sem comunicação oral 580

Aluno que comunica de forma diferente obriga o docente a sair do que lhe é familiar 598

Codificação de gestos e sons 581-582

Comunicação calma 698

Comunicação gestual 580-581

Linguagem dos afetos 698

Utilização de imagens 700

Utilização de movimentos do corpo 580

Dar mais tempo 702, 718-719

Dificuldades de integração 671-673

Processo de integração 676-677

Trabalhar a segurança pessoal 673

Distinção entre estratégias gerais e específicas 713-714

Estratégias como um conjunto coerente para um dado fim 713

Estratégias de ensino aprendizagem dos Docentes de Ensino Regular

Estratégias como um conjunto coerente para um dado fim

Explicação 743

Estratégias não tecnológicas 726-727

Estratégias no plural cada uma segundo um contexto específico 711

Estratégias de diferenciação têm que estar inseridas numa estratégia global 668

Estratégia fora da sala de aula 667, 688-

Formação de grupos naturais 721

Ingredientes das estratégias 711-714

Limitações e comunicação 682

Comunicação por familiaridade 688

Paciência 686

Limitações visuais 677-682

Acesso a meios audiovisuais/informáticos 680

Imagens 680

Material ampliado 681

Preparação da turma para receber uma criança com Paralisia Cerebral 640-641

Principais preocupações 730

Encontrar estratégias de ensino para todos os alunos com Necessidades Educativas Especiais dentro da estratégia da turma 710

Ensinar todos os alunos 710

Autonomia motora 710

Problemas cognitivos 671

Cada um aprende a seu ritmo 671

Trabalho com os pares 687, 720-721

Problemas motores 694

Recurso ao Docente da Educação Especial 691-694

Tecnologias

Aprendizagem pela experiência, observação e autoformação 739-740

Escassez de meios leva a adaptação de meios manuais 740

Estratégias de ensino aprendizagem dos Docentes de Ensino Regular

Tecnologias

Pouca formação 740

Utilização do computador permitem dar expressão escrita e gráfica 532, 573-574

Valorização porque aumentam autonomia 742

Trabalhar para todos 706, 715

Turmas grandes 715

Utilização de colegas de carteira 715

Utilização de meios informáticos 667-668, 730-731

Vantagens da utilização das tecnologias 732

Estudo de casos 44, 188

Abordagem antropológica 112

Definição 111-112

Estudo de casos múltiplo 112, 134, 357

Origem desta tese 111

Etnografia, 44, 184, 357

Responde aos problemas colocados no campo 172-173

Ética

Deficiência tema sensível 135

Exclusão

Definição 62

Exclusão social 58,

Diferença 58, 97 98

Racismo 58

Segregação 58

Expectativas dos Docentes do Ensino Especial 965-972

Alunos na sala de Multideficiência 966

Poucas expectativas por não ter apoios suficientes 966-967

Alunos na turma 965

Aproximação dos alunos aos restantes aumenta expectativas 968

Diferenças entre aluno com e sem compromisso intelectual 967-968

Expectativas dos Docentes do Ensino Especial

Expectativas segundo o pentágono: escola, docente, sociedade, família e aluno com Paralisia Cerebral 972

Expectativas variam conforme a gravidade dos casos 966-967

Preocupações sociais 965

Alunos com potencialidades mas famílias sem meios 966

Necessidade de acompanhamento além da escolaridade 970

Obstáculos ao desenvolvimento 965

Desenvolvimento depende do investimento efetuado aos alunos 966, 970

Desenvolvimento depende do apoio às famílias 970

Reconhecimento de limitação da deficiência a certas profissões 969-970

F

Familiaridade com a deficiência 455

Facilita integração 455-456

Docentes têm com frequência alunos com Necessidades Educativas Especiais 456

Grande variedade de alunos com Necessidades Educativas Especiais na turma 456

Poucos casos com Paralisia Cerebral na turma 456

Fatores que afetam o trabalho do Docente do Regular com aluno com Paralisia Cerebral

Comportamento da turma facilita ou dificulta trabalho com alunos com Paralisia Cerebral 553 - 555

Formação facilita o trabalho com alunos com Necessidades Educativas Especiais 453

Funções externas à sala de aula afetam trabalho com a turma e aluno com paralisia cerebral 433

Ter o apoio da educação especial 446-477

Turma pequena permite integrar melhor os alunos 445, 830

Fatores que afetam o trabalho do Docente do Regular com aluno com Paralisia Cerebral

Turma grande dificuldade em dar atenção ao aluno com Paralisia Cerebral 483

Fases do processo de pesquisa 135, 301, 316-317, 330, 342-350, 373

Ferramentas emocionais 501

Flexibilidade

Definição, 172

Flexibilidade curricular 718

Fluxogramas 403

Formação nos Docentes do Ensino Regular

Pouca formação em deficiência e educação especial 454

Formação abrangente em Necessidades Educativas Especiais 454

Formação 454-455

Âmbito de uma escola mais inclusiva 77

Formação continua 720

Formação permanente 75-76

Formação em tecnologia 455

Interrogação: Que formação? 76

Necessidade para a progressão 454

Orientada para aspetos práticos 75

Necessidade de formação 51, 74, 96,

Formação de conceitos nas crianças 574-575

Formação dos Docentes de Educação Especial 900

Fatores de participação em ações de formação 909

Formação orientada para a realidade concreta 903

Formação orientada para u

Formação orientada para a prática 901

Formas de formação

Aprendizagem pela prática 900-901

Autoformação 900

Formação dos Docentes de Educação Especial

Formas de formação

Participação em congressos e seminários 900

Obrigatoriedade de se formação especializada para ingresso na carreira 900

Troca de conhecimentos e experiências com colegas e técnicos 901

Importância da formação

Formação ajuda, mas há aspetos mais importantes 904

Necessidade de estar informado e atualizado 904

Primado da prática sobre a teoria 904

Permite compreender as situações encontrar respostas 904

Formação na medida dos casos 905-907

Formação orientada para as necessidades do aluno 907-909

Formação na generalidade

Função de orientação 905

Função docente

Complexidade 51, 96

Dilema ético 74

Desvalorização do trabalho docente 75

Docente agente de desenvolvimento da sociedade, 74

Funções alargadas 74, 829

Mudança constante de escola, não conhecimento de alunos 145 - 146

Precariedade 144, 146

Funções docentes no contexto da sala de aula 494-495

Dificuldades em acompanhar alunos NEE na sala de aula 670

Dificuldades em lecionar 495

Gestão da sala de aula 494, 497-498

Lecionar 494

Facilidade em lecionar 496

Fatores de sucesso na turma 499-500

Funções não letivas 451-452

Avaliar 451

Definição 451

Docente sem turma 451

Fazer lidação 451

Formar 453

Preparar aulas 451

Representação sindical 453

G

Grounded Theory

Abertura à pós-modernidade 183

Amostra teórica 128, 229-230, 231,

Definição 128, 213, 409

Divisões ou fases da investigação são artificiais 129

Intencionalidade ligada à construção de teoria 131

Representatividade conceptual 47, 131 – 132

Ausência de um espaço geográfico e delimitação temporal e pessoas 137-138, 163

Delimitação pelos recursos e tempo disponível ao investigador 138

Análise de dados na *Grounded Theory*

Asserção 376

Hunches 375-376

Hipóteses 375

Inversão do objeto do processo de pesquisa 368

Objetivo descoberta e criação e teorias 368, 407

Processo de análise 369, 375

Processo de investigação na *Grounded Theory* 370-372

Proposição 376

Sete passos do processo de investigação 369

Aplicabilidade 217

Ausência de preconceções 125

Autonomia total 17, 27

Avaliação

Quatro critérios: “*fit, work, relevance, and modifiability*” 225-227

Base metodológica 353

Grounded Theory

Base Pragmatismo,
interacionismo simbólico,
Universidade de Colômbia
206-207

Codificação na *Grounded Theory* 234, 390,

Acompanhado de *memos*
390

Contribuições de todas as
disciplinas e metodologias
das Ciências Sociais 240

Categoria central 47, 190,
401

Conceito abstrato e alargado
406

Problema em encontrar a
categoria central entre várias
candidatas 406-407

Centro na conceptualização
138

Classificada como uma
metodologia 195

Como método de análise
200

*Concurrent data generation
and collection* 228

Construção de teorias
partindo dos dados 194,
202

Criação de teorias não a
sua verificação 125,

Crítica das grandes teorias
193, 207-208

Crítica como forma de
melhoria da *Grounded Theory*

Críticas à *Grounded Theory*

Descrição é parte do
processo de teorização 261

Não se pode separar o
investigador da sua atuação
261

Procedimentos não eliminam
preconcepções 261

Definição 43, 193, 200,
201-201, 265-266, 351

Descrição da *Grounded Theory* 203-205, 211

Difícil de classificar porque
apresenta elementos
quantitativos e qualitativos
208

Dificuldades e soluções
265

Aproximação às
metodologias qualitativas
265

Cedências a nível das
propostas a apresentar nos
comités científicos 265, 272,

Grounded Theory

Dificuldades e soluções

Contestação da inversão do processo de investigação 267

Dificuldade de compreensão da comunidade académica 265

Junta elementos quantitativos e qualitativos tornando-a estranha para ambas as abordagens 267

Generalização conceptual não descreve populações mas o seu pensamento sobre um tema de forma teórica 268

Metodologia estranha e inovadora 265

Metodologia totalmente baseada em procedimentos técnicos e metodológicos podendo o investigador perder-se 267

Reduz-se o seu papel para situações pouco estudadas ou quando as teorias falham 267

Não é reconhecido pelas Ciências Sociais a criação de teorias partindo dos dados 267

Discussão entre teoria formal e substantiva, 310

Elementos chave comuns a todas as formas de 203, 211

Estrutura comum 228

Entrevista

Como um ciclo 300

Processo 297-298

Fiabilidade e validade 414-415

Validade na criação de teorias 414

Formas consolidadas de *Grounded Theory* 202

História da *Grounded Theory* 380-381

Inclui aplicações quantitativas e qualitativas 196

Indução analítica na *Grounded Theory* 238 -239

Influências de autores quantitativos 239

Integração teórica 137, 225, 400

Utilização de *memos* 400-401

Investigação que se vai construindo a partir do campo 163

Ligada à Língua Inglesa necessita de adaptações nas línguas latinas 197-199

Matriz operations 221

Grounded Theory

Método comparativo 203, 224

Métodos essenciais da *Grounded Theory* 223

Não está incluída como qualitativas por alguns autores 208

Objetivo de criar teorias partindo de dados 269, 272, 300

Orientação para solução de problemas 207

Openness of grounded theory 227

Orientação para o trabalho de campo 257

Origens 112

Contribuições do método comparativo, estudo de casos e etnografia 112

Junção de duas escolas qualitativa e quantitativa 209

Pergunta de partida em função da criação de teorias 284

Pragmatismo 157

Potencialidades

Áreas pouco estudadas 260

Construir novas explicações teóricas 260

Estudar interações sociais em áreas pouco estudadas 260

Particularidades 201

Passagem de uma teoria substantiva a formal 213

Pouca preocupação com definições ou classificações 207

Processo de pesquisa 225, 352-353

Quatro obras fundadoras 210-219

Quatro princípios fundadores 220

Revisão de literatura

Literatura técnica 269-270, 275, 870

Literatura não técnica 269-270, 275, 870

Literatura utilizada como dados 271

Não existe numa perspetiva de verificação de teorias e hipóteses 269

Revisão de literatura

Romper com as
preconceções do
investigador e literatura 269

Sistematização das
contribuições das Ciências
Sociais na descoberta e
criação de teorias 207

Termo intraduzível para o
Português 197

Termos comuns às
Grounded Theory 233,

Três formas de encarar a
investigação 194

Três elementos chave 195

Pergunta de partida vaga
167

Predominantemente
qualitativa 195,

Tendência para misturar-se
com outras metodologias
desvirtuando-se 182

Dados sociodemográficos e
estatísticas sem valor na
produção de teoria 139,
316-317

Saturação teórica 133, 353

Como se consegue 231

Na teoria formal, não
satura, apenas na forma
substantiva 137

Sensibilidade teórica 203,
228-229

Síntese integrativa 47

Codificação inicial,
codificação e codificação
avançada 47,

Sensibilidade teórica 130,
203

Teoria formal 47, 137, 198,
218

Teoria substantiva 47, 137,
212

Processo de teorização por
memorandos e diagramas
203

Grounded Practical Theory
202

Grounded Theory Clássica
46, 185

Análise de dados

Código sob a forma de
gerúndio 392

Como trabalho de
hermenêutica 383

Deve evitar programas
informáticos 386-387

***Grounded Theory* Clássica**

Análise de dados

Transpõe procedimentos manuais a informáticos 386-387

Três perguntas 391

Linha a linha 391

Incidentes 391

Aplica-se a todo o tipo de dados 243

Aprendizagem passa pelo experimentar e fazer 574-575

Atitude de abertura do início ao fim 243

Ausência de instrumentos de pesquisa predefinidos 313

Ausência de preconceções 243

Classificada como uma filosofia aplicada à investigação 242, 294, 267

Contribuições do positivismo, hermenêutica e pragmatismo 382

Diagrama 404

A análise passa por *memos* não por diagramas 404

Possibilidade de trazerem preconceções 404

Digramas quando conteúdo conceptual está bem definido 404

Dificuldades de pesquisa 244-245

Comités científicos lidam com verificação de teorias e elementos predefinidos e estruturados 244-245

Comités científicos lidam com verificação de teorias e elementos predefinidos e estruturados 244-245

Investigador não é verdadeiramente neutro 245

Investigação tem delimitações 245

Contexto é pouco importante 245

Correntes da *Grounded Theory* desenvolvem e misturam aspetos das forma clássica e straussiana 381

Critérios comuns dos comités científicos não são uma preocupação na *Grounded Theory* 272

Liberdade e técnica implicam dificuldades acrescida 245

Simplicidade metodológica 381-382

Grounded Theory Clássica

É uma metodologia 207

Entrevista 298-299

Entrevistas livres 299

Não gravação e transcrição
299

Gravação e transcrições
como um processo
demorado 306

Guião de entrevista aceite
apenas para as propostas
de projetos 299

Preferência de notas
escritas 305-306

Exigência de maturidade e
experiência 245 – 246

Famílias de codificação
278, 707

Fiabilidade e validade

*Grab, fit, relevance,
workability and integration*
414-415

Verificação contínua porque
as fases de pesquisa
acontecem continuamente
414

Formal Grounded Theory
410-411

Literatura como uma forma
de preconceção 125

Hipóteses que nascem do
campo 163

Investigação que depende
totalmente do investigador
241-243

Investigador como
instrumento com a
sensibilidade teórica 313

Investigador preocupa-se
apenas em recolher dados
244

Encontra-se a nível
conceptual 246

Necessidade frequência de
seminários e
acompanhamento de um
mentor 246

Pergunta de partida
colocada no início 284

Principais características
191- 192, 241

Processo de investigação
na *Grounded Theory*
Clássica, 244, 266

Quatro características
chave 242

Reafirmação
aprofundamento da forma
inicial 242

Grounded Theory Clássica

Revisão de Literatura 269

Literatura não teórica 269-270

Literatura em áreas não relacionadas com a área substantiva 270

Literatura teórica após a fase substantiva 270

Tabula rasa 380

Teoria formal 411

Validação através do confronto com a literatura e pelos pares 264

Memos 224, 358

Analitic memos 232

Comparação com notas de campo 232

Definição 233, 390, 400

Descoberta de teoria 243

Livres e pessoais 401

Natureza 233

Teorização 225, 261

Grounded Theory Construtivista 46

Análise de dados

Abertura ao subjetivismo 394

Gerúndio 394

Mistura Glasser e Strauss 394, 416

Subjetivismo 394

Classificada como uma constelação de métodos 207

Complemento entre *Grounded Theory* e Etnografia 253-254

Conhecimento 254-255

Construtivismo como forma reflexiva do investigador 254

Diagramas

Representam a experiência subjetiva na *story line* 406

Entrevista

Entrevista intensiva 299

Centro cultura e vivência do participante 299

Guião com objetivos 300

Leitura de aspetos que possam apoiar a entrevista 300

Vantagens na gravação das entrevistas 307

Importância do investigador como instrumento de

Grounded Construtivista

Análise e interpretação dos dados 255

Intersubjetividade 254

Intuitive inquiry 255

Losing and Regaining the self

Mistura com o construtivismo 183

Memos classificados em *memos* iniciais e *memos* avançados 341

Quatro fases da codificação: *Initial Coding*; *Focused Coding*; *Axial Coding* e *Theoretical Coding* 399

Substantive Grounded Theory 410-411

Sujeito como construtor de conhecimento 187

Importância da subjetividade 187

Grounded Theory Parcial 259-260

Impossibilidade de cumprir todos os requisitos 259

Theory

Imperfeição na aplicação de procedimentos 260

Junção de elementos estranhos à *Grounded Theory* 260

Grounded Straussiana 46

Theory

Acentuar que as teorias terão de ser substantivas 251

Aproximação à pós-modernidade 248-249

Aproximação às práticas e processo de investigação das metodologias qualitativas 247, 265

Arena social 251

Capturar a complexidade 274, 393

Vai além dos dados 383

Categoria central 406-407

Identificação através da história da linha 407

Uma categoria central 406

Classificado inicialmente como um método 207

Como ferramenta 187

Complexidade metodológica 381

Grounded Straussiana

Theory

Construção de conceitos
partindo do campo 163

Contexto no processo de
análise 250-251,

Criação de linhas de
orientação detalhada 247

Detalhar as formas de
recolher e analisar 247

Diagramas

Integrative diagrams 405,
869

Integração de memos 405

Entrevista

Como ferramenta 294

Processo 298

Evolução para metodologia
207

Ferramentas ao dispor do
investigador 248, 313-314,
393

Fiabilidade e validade 415

Credibilidade, confiança,
rigor, cientificidade e
aplicabilidade 415

Hipóteses saídas das
descobertas necessitam de
verificação 248

Integração analítica 183,
248

Generalização aumenta
com a variedade de
contextos 252,

Manutenção da estrutura
base da *Grounded Theory*
247, 250

Matriz condicional/
consequencial, 248, 251,
274, 276-279, 454, 569

Memos

Memos são tratados como
códigos 401

Memos classificados como
memos e *summary memos*
325

Modelo paradigma 248,
273-277

Paradigma de codificação
96, 280-281, 393

Pergunta de partida no final
da problemática 284

Procedimentos principais
da análise 249 - 250

Renomeação das fases de
codificação em aberta, axial
e seletiva 247-248, 252-253

Grounded Straussiana

Revisão de literatura 270

Leituras ao longo do trabalho
de pesquisa 270

Literatura relevante para a
teoria substantiva 270

Presença de um problema de
pesquisa 270

Revisão de literatura como
um instrumento ao dispor do
investigador 270

Contextualização 411

Story Line 248

Structural context 251

Teoria substantiva 410

Definição 410

Utilização de diagramas
integrativos 247, 403

Verificação com uma forma
de validar e melhorar dados
187, 250, 253

Validação confrontando os
dados com os resultados
da pesquisa 264-265

Grupos de ensino flexível
718

H

Heterogeneidade 502

Theory

Hermenêutica 382, 417, 733

Ciclo hermenêutico 382-383

Heurística 202, 359, 368

Homogeniedade 503-504

I

Inclusão social 1024-1025

Inclusão

Complementaridade entre
docências 102

Definição de um
participante 243

Escola para todos 716

Inclusão escolar 51

Social 62

Dois movimentos: eliminação
das diferenças
reconhecimento e
reconhecimento da diferença
58

**Individualização do
currículo** 718

**Individualização e
diferenciação pedagógica
na forma prática** 730

Indução analítica 196, 408,

Combinação de indução e
abdução 234

Definição 238, 377

Indução analítica

Diferença da forma qualitativa da *Grounded Theory* 238

Diferença na *Grounded Theory* da Indução 59

Inclui indução e dedução 237

Integração

No plano social 61

Integração do aluno com N.E.E. na sala de aula

Criação do ambiente inclusivo 89

Indisciplina na sala de aula 87, 830, 831

Manifestação de poder do aluno 61

Instrumentos de observação 287

Definição 312-313

Relação com a amostra 287

Interacionismo simbólico 239

Intervenção precoce 566-567

L

Lei 46/86 de 14 outubro 66

M

Making Conceptual/Theoretical Coherence 409

Método comparativo 45, 188, 214,

Quatro fases 231-232,

Comparar o que é comparável e dimensão da amostra semelhante 140

Métodos e técnicas 152

Classificações tradicionais 152

Classificação de Greenwood 152

Definição de metodologia, métodos e técnicas 205

Três distinções em termos metodológicos 162

Metodologia tem base em várias escolas de pensamento 206

Metodologia inspirada na *Grounded Theory* 43-44, 121, 183-186, 193, 235, 260, 342-343

Amostra bola de neve 142,

Amostra intencional 135

Metodologia inspirada na *Grounded Theory*

Amostra em função de uma teoria 343

Aprendizagem passa pelas quatro obras base e só depois passa pelos seus desenvolvimentos 240

Aprendizagem progressiva da *Grounded Theory* 343

Aproximação à *Grounded Theory* 317, 317

Ausência de preconceções 97

Base problemas amplos 97,
Base *Grounded Theory*
Clássica 240, 263

Complementaridade das
varias formas de *Grounded Theory*
face à situação 263-
264

Campo da *Grounded Theory* Parcial

Caráter qualitativo 178,

Categoria central 406-407

Duas categorias 406

Identificação dentro das
categorias apresentadas 407

Cedência com validação e
verificação de dados 264-
165

Combinação da corrente
clássica com a Straussiana
97, 120-121, 384

Compatibilidade das
misturas de técnicas e
metodologias pela
organização dada pela
Grounded Theory 179-180

Complementaridade entre
as várias formas de
Grounded Theory 261-262

Complementaridade mutua
entre *Grounded Theory* e
outras metodologias 259

Conversão de dados
recolhidos à *Grounded Theory* 261, 387-388

Defesa da *Grounded Theory*
Clássica pura, 182

Jargonizing 262

Impossibilidade de fazer
Grounded Theory pura mas
apenas uma aproximação
181, 185, 259

Integração de outras
metodologias 343

Metodologia para um
contexto e situação
específica 179

Pesquisa que
independentemente da
saturação teórica termina
quando se esgota o tempo

e recursos do investigador
164, 346

Metodologia inspirada na *Grounded Theory*

Procura da categoria
central 97, 401

Objetivo criar desenhos de
investigação para
portadores de qualquer
deficiência 180

*Qualitatively-Driven Mixed-
Method Research* 179, 183,
288,

Razão de escolha da
Grounded Theory 190-193

Recurso a múltiplas
combinações 179

Resolver a principal
preocupação dos
participantes 97

Resolução de problemas
de incompatibilidade 81

Resposta à necessidade de
assegurar o campo, lidar
com constrangimentos 178

Revisão de literatura 270

Situação mista 270- 271

Necessidade de apresentar
os elementos teóricos de
uma maneira perceptível à
comunidade científica 270-
276

Limitações na motricidade
manual e visuais atiraram a
revisão de literatura para o
fim da pesquisa 270

Prioridade dada à análise e
recolha de dados 271

Procura de soluções no
espetro alargado das
Ciências Sociais 271

Saturação teórica não
implica que não existam
aspetos por explorar 164

Metodologia orientada para situações concretas e pessoa com deficiência 107, 111, 175-178

Abertura a formas
alternativas de pensar
ciência 109

Abertura a soluções
técnicas e metodológicas
conforme novas situações
que vão surgindo 110, 181-
182, 258,

Adaptação da investigação
à pessoa com deficiência,
110,

Adaptação das
metodologias ao campo de
estudo 149

Flexibilidade a nível das
técnicas ao terreno 287

Flexibilidade: Quatro
requisitos 149

Metodologia orientada para situações concretas e pessoa com deficiência

Adaptação e combinação de várias técnicas 170

Adaptar para colocar em igualdade 178,

Amostra e restantes elementos da pesquisa construídos ao longo do trabalho de campo 135

Amostra estatística difícil de se obter pela variedade de situações dos docentes face ao objeto 141

Amostra intencional segundo o potencial de cada participante, 135

Amostragem que acolheu todos os que quiseram participar, impossibilidade de escolha pela dificuldade de identificação e número reduzido de elementos do universo de estudo 141 – 142,

Análise de dados

Analisar e recolher dados em simultâneo, mas a maior preocupação está na recolha com análise dos dados depois do campo 155

Soluções em todas as formas de *Grounded Theory*

e contribuições Miles & Huberman e Saldaña 381

Teoria implica a formalização dos resultados em termos abstratos 409

Aproximação das práticas e recomendações da comunidade académica 274

Autonomia como exigência técnica para lidar com todas contingências 287

Bom senso 163

Bricolage 110, 181,

Centro do conhecimento está na realidade concreta 339

Ciência normal 148, 240

Clareza, exequibilidade e pertinência como princípio universal 163

Codificação

Combinação famílias de códigos e matriz condicional 388

Themeing the Data 388-389

Conhecimento situado num contexto, histórico, social e político concreto, 172

Metodologia orientada para situações concretas e pessoa com deficiência

Contexto como determinante na escolha da metodologia 150-151

Contexto como elemento integrador de decisões 247

Contexto de investigação 151

Condiciona a ação do investigador, mas não a sua decisão 151

Preocupação em assegurar o acesso às instituições 301

Pouca disponibilidade de tempo dos participantes 140

Critérios de decisão do investigador: *do-ability*, *want-to-do-ability* e *should-do-ability* 147-148,

Deficiência tema ligado ao preconceito e estigmatização social 109

Deficiência como mais um fator associado ao investigador 170-171

Deficiência transforma observar em participar 290

Delimitação espacial segundo critério de limitações físicas, visuais,

prazos e recursos humanos e materiais 138,

Delimitação natural do estudo pelas condições do campo e características da investigadora 141 – 142

Desafio de aplicar métodos e técnicas ao campo concreto 338

Diário de campo como instrumento de gestão 308

Diário de campo semelhante a um diário pessoal 311-312

Dilema da escolha 108

Divisão entre quantitativo e qualitativo é artificial 236, 362

Entrevista

Adaptação à situação concreta e única do entrevistador e entrevistado 301, 339-341

Adaptação ao meio académico, a investigadora e ao terreno 300-301

Atitude ética perante a deficiência: Não acentuar as limitações e preconceitos 169

Atitude positivista dos entrevistados 340-341

Metodologia orientada para situações concretas e pessoa com deficiência

Entrevista

Atitude pragmática dos entrevistados 341

Crítérios de decisão face á situação 301-303

Entrevista centrada no dia a dia-a-dia dos docentes 342

Entrevistas semi-diretivas que se tornam mais ou menos diretivas conforme a disponibilidade e características do participante 304, 342

Estratégia de inquirição 319

Estratégia de simplificar o que é complexo 301

Gravação para transcrição como meio de prova para os Comités Científicos 306-307

Gravação e tomadas de notas 307-308

Notas de campo preocupadas mais em registar que em classificar 312

Transcrição o mais fiel possível do discurso 308

Locais de entrevista definidos pelo entrevistado 305

Qualidade da informação depende da sua relevância 302-303

No âmbito da *Grounded Theory* como filosofia e como ferramenta 294

Problemas metodológicos face ao objetivo qualitativo e tempo disponível dos participantes 341, 342

Recolher, analisando e transvendo logo que possível 306

Envolvimento pessoal na pesquisa 109, 291

Explicitar o ponto de partida 274-275,

Estudo contextualizado: Investigador, comunidade científica e contexto 147, 174, 179

Evolução da amostra 142

Fenomenologia 236

Fases do trabalho de campo 321, 334-350

Formas simples de apresentar e lidar com a complexidade 258

Guião de entrevista associado a entrevista semí-diretiva 319

Metodologia orientada para situações concretas e pessoa com deficiência

Grounded Theory como metodologia organizadora de todas as contribuições 138, 235, 321-322

Grounded Theory subjetivista Como forma de aproveitar experiência profissional e vivência da deficiência 255

Imagem da árvore 190

Instrumento único de observação 314-318

Base de registo o diário de campo 314

Objetivo evitar a dispersão de instrumentos, facilidade de observação 314

Pontos do guião de entrevista utilizados para todas as observações 314, 319

Quatro princípios: generalidade, abertura a todo tipo de dados, simplicidade e parcimónia e o pragmatismo 314-316

Integração de elementos 158

Investigação como problema a resolver 158-159,

Inquirição naturalística, cabe ao investigador tomar decisões adaptando a investigação a si e ao contexto 159

Complementaridade do construtivismo, realismo e pragmatismo 160

Investigação como compromisso entre métodos, técnicas e características do campo 349-341, 363

Investigador como sujeito na investigação 108

Investigador com deficiência, necessidade de reflexividade acrescida 171

Investigadora, docente e portadora de Baixa Visão e Paralisia Cerebral 109

Irrepetibilidade das configurações que cada investigação toma 349

Limitações do estudo 189

Maior preocupação em produzir conhecimento do que na generalização e representatividade 136

Metodologias que fazem sínteses 110

Metodologia orientada para situações concretas e pessoa com deficiência

Métodos e técnicas são abstrações que têm de ser adaptados à realidade 170

Métodos orientados qualitativamente e de desenho múltiplo 110

Necessidade de flexibilidade a nível dos métodos e técnicas 109

Níveis de generalização 183

Notas de campo carácter autobiográfico 311

Observação simples que se transforma em observação participante 289

Observação participante por objeto de estudo coincidir com as características da investigadora 291-292

Opção por uma pesquisa qualitativa 258, 362,

Passagem de uma lógica de uma lógica de estudo casos para a *Grounded Theory* 139-140,

Parcimónia como regra geral 164

Pergunta de partida vaga de início mas que vai-se tornado mais precisa ao longo da pesquisa 286

Pluralismo metodológico 110

Pós-modernidade 171,

Abertura à multiplicidade e subjetividade 171

Atitude aberta e abrangente 171

Atitude de interrogação constante 171

Significado 256

Multiplicidade de metodologias, técnicas e fontes de informação 171

Reflexividade ligada ao envolvimento 171

Relatividade do conhecimento 171

Soluções para a deficiência no sentido amplo 171

Pragmatismo ser prático e mudar o que for necessário adaptando-os ao investigador e contextos 158, 236

Preocupação em retirar o máximo do potencial de generalização percorrendo os três patamares: naturalística, substantiva e formal 137

Metodologia orientada para situações concretas e pessoa com deficiência

Processo baseado no investigador 232

Processo de aprendizagem da *Grounded Theory* que teve por preocupação ser compreendida e aceite pela comunidade científica 268

Processo de pesquisa como um todo 147

Procura do equilíbrio entre as solicitações da comunidade com as limitações ligadas a uma deficiência 148-148, 151-152

Proposta de aprender com docentes, pais, e alunos 110,

Recurso às contribuições de todas as formas de *Grounded Theory* 138

Retorno à obra fundadora da *Grounded Theory* 206

Simplicidade com reconhecimento da complexidade 384

Três pilares da investigação 710

Teoria nem formal nem substantiva mas apenas teoria 411-412

Trabalho de campo situação mista entre intensividade e extensividade 325

Valor inestimável de cada pedaço de informação 345

Métodos não interferentes 152

Mixed methods version of grounded theory 208

Mixing methods in a qualitatively driven way 44, 181, 314-315, 352, 415

Pode-se misturar métodos quantitativos e qualitativos mas apenas um é dominante 182

Modelo conceptual 275

Modelo de análise 275

Modelo explicativo do paradigma de codificação 281

Explicação do modelo do paradigma de codificação 282-284

Multi-Grounded Theory 202

Multiple Method Design 183

N

Necessidades Educativas Especiais

Conceito 844-847

Definição 78

Dificuldades dos docentes e instituições 80

Estigma 80

Estigma da deficiência mental 80

Necessidade de mais atenção do docente 616

Valorizar as potencialidades 80

Necessidades especiais 801

Negociação para obter autorizações 135, 311-332

Colaboração dos participantes na localização e contacto de objeto de estudo 135

Negociar o acesso ao campo 329-333

Contrato comunicação 332

Gatekeeper sentido alegado 329

Vantagens e desvantagens da familiaridade 329

Negociar no campo 334-350, 345-346

Dois níveis de *Gatekeepers* de negociação 334

Duração, local e conteúdo 334.

Estudar crianças implica negociar com os encarregados de educação 334-335.

Garantia de anonimato e indicar a forma como os dados vão ser usados 335,

Passar pelas linhas hierárquicas 334

Noção de processo 324

Notas de campo 49

Conteúdo das notas de campo 309-310

Tipos de materiais 311

O

Objetivos 127-128

Aprender com a comunidade académica, participantes e contexto 136, 185

Objetivos principais 127

Objetivos

Objetivos secundários 127-128

Objeto de Estudo 40

Estratégias dos Docentes do Ensino Regular e Educação Especial com alunos com Paralisia Cerebral 98

Três fases, 136,

Organização dos dados 421

Diagramas sentido invertido porque o processo de investigação está invertido 425

Perguntas base da *Grounded Theory* Clássica 421

Perguntas dos participantes 421

Ponte com a teoria, mas orientada para aspetos práticos dos docentes 422

Organização escolar 838

1º Ciclo e Jardim de Infância papel de coordenação do Professor Titular e Educador de Infância 781-782

Assistente Operacional ponte entre docentes 955

Alunos com Necessidades Educativas Especiais comuns a Docentes do Ensino Regular e Educação Especial 798-800

Conselho de Turma 780, 792-793

Dificuldades de coordenação devido à natureza mais teórica ou mais prática das disciplinas 793

Dificuldades de coordenação devido à especificidade de cada disciplina 793

Local de coordenação 793

Coordenação

Construção e desenvolvimento de Instrumentos da Educação Especial 780

Coordenação associada às necessidades de uma situação de deficiência 801

Coordenação informal 793-795, 959

Organização escolar

Coordenação

Coordenação mínima 795-796

Aspetos não passíveis de coordenação 794-795

Entre Diretor de Turma e Docentes do Ensino Regular e Educação Especial 779, 787

Funções de coordenação do Director e Turma 787-792

Sentido estratégia e organização entre docentes 779

Diferenças entre 1º Ciclo e 2º e 3º Ciclos 780

Dificuldades de coordenação 791

Autonomia do Docente do Ensino Regular 959

Isolamento do Docente do Ensino Regular na Sala de Aula 959

Diretor de Turma

Semelhança com Docente de Educação Especial 787

Docente de Educação Especial

Coordenação de conteúdos programáticos com o Docente do Ensino Regular 782-784

Funções de coordenação 782-784

Nível interno é o único que tem contacto com todos os docentes 786-787

Proximidade com alunos e pais 780

Trabalho de parceria e proximidade com Docente do Ensino Regular 957

PEI a cargo do Docente de Educação Especial 780-781

Construção do PEI 781

Distinção cooperação formal e informal é artificial estas completam-se 798

Funções e atividades funcionam em torno do lecionar 433-435

Informalidade corresponde a uma grande troca de informações entre docentes e Docente de Educação Especial 797

Docente de Educação Especial

Relação individual de coordenação dos docentes entre Diretor de Turma e Docente da Educação Especial 793

Paralisia Cerebral dentro do paradigma do aluno normal não necessita de muita coordenação

Triângulo Docente do Regular, Docente do Especial e Diretor de Turma 953

Opções de pesquisa

Aceitação de alguma subjetividade 104

Base puramente qualitativa 104

Opções de pesquisa

Importância do investigador 104

Observação

Observação direta 288, 290

Observação participante 288

Classificação: total simples, descoberto, clandestina 293

Definição 292

Significado do termo observar 289

Subjetividade do ato de observar 293-294

P

Paradigma 206

Axioma 205

Paradigma Naturalístico 206

Paradigma positivista 206

Paralisia Cerebral 49

Aspeto transversal à Paralisia Cerebral, limitações associadas a problemas motores 143

Aproveitamento de potencialidades 50

Combinações com várias deficiências 50

Como tem sido estudada 95

Confusão com várias deficiências 50, 93

Como tema não satura 52, 189

Definição 90-91, 98,

Enquadramento igual à deficiência em geral 50

Paralisia Cerebral

Equipamentos são comuns para todos as deficiências motoras 94

Intervenção precoce 50

Limitações motoras com consequência comportamentais 50

Lista de compromissos 91-92

Origem 92, 510

Perspetiva médica 90

Plano educativo 50

Presença de equipamentos manuais ou informáticos ao longo da vida 93-94

Preocupação em apoiar as famílias e educadores 50

Recursos materiais da família 50, 92,

Necessidade de várias intervenções médicas 92, 98

Problemas ou sintomas associados 92

Variedade de características e graus de gravidade 49-50, 52, 510

Paralisia Cerebral como objeto de estudo 510-511

Atenção dado a aspetos sociais 560-561

Autonomia que se ganha progressivamente, necessitando sempre de acompanhamento 570

Comum a todos um problema motor que pode ter associado outros compromissos 511-514, 560

Deficiência pouco presente na sala de aula 511

Evidencia-se a limitação que é mais marcante 511

Filosofia de ver as dificuldades concretas em vez classificar 565-566

Limitação em basear-se nos testemunhos não podendo fazer classificações 560

Pela variedade não satura 510-511, 559-560

Pergunta inicial 514

Preocupação da literatura pela qualidade de vida e autonomia 559

Paralisia Cerebral como objeto de estudo

Quanto maior for a deficiência motora maiores serão as outras limitações 565

Modelo médico ajuda à compreensão 565.

Resultados em quatro campos: aprendizagem, comunicação, motricidade e comportamento 560

Paralisia Cerebral descrita pelos Docentes do Ensino Regular

Atitude perante a deficiência 612

Crianças lidam com naturalidade com deficiência 641

Colocar-se no lugar das famílias 646

Defesa da igualdade de oportunidades 626

Desenvolvimento social da deficiência 619-620

Dificuldade em lidar com limitações cognitivas 612

Familiarização com a deficiência 620-624,

Defesa da inclusão 624

Autonomia 522, 562

Capacidade de realizar tarefas básicas para a vida 525

Quando uma limitação não é total transforma-se em potencialidade 524

Tarefas básicas para a vida uma meta superior 525-526

Aprendizagem inclui educação a nível motor 580

Autonomia motora é parcial 522

Locomoção 522-524

Motricidade fina 524

Quatro aspetos 426

Centro nas questões de ensino e aprendizagem 570-571

Comparação de aluno com défice cognitivo e Paralisia Cerebral 575-578

Comunicação

Capacidade de comunicar potencia a aprendizagem 578

Classificação em comunica oralmente, não comunica oralmente e não comunica 582

Paralisia Cerebral descrita pelos Docentes do Ensino Regular

Comunicação

Comunicação oral mais frequente na sala de aula 583-585, 831

Comunicação oral perceptível 385

Distinção entre comunicação oral falada e estruturada de sons e palavras não estruturada 585

Limitações motoras podem ter reflexo na comunicação e desta para a aprendizagem 578-580

Não comunicação 588, 608

Paralisia severa encontram formas alternativas de comunicação 602-603

Dificuldade de compreensão 600

Múltiplas formas de comunicação 600

Não comunica oralmente 587

Comunicação oral pouco perceptível 586

Dependência de terceiros 519-520, 527, 530

Três propriedades do aspeto motor 530-531

Dicotomia limitações e potencialidades 514

Dificuldades de aprendizagem 553

Conceito diferente da literatura 571

Dificuldades de aprendizagem podem estar ligadas com outras deficiências 575

Necessidade de perceber o porquê das dificuldades e como as resolver 572

Ter dificuldades de aprendizagem não implica a perda de autonomia intelectual 571

Docentes não associam Paralisia Cerebral a problemas cognitivos 564

Família 550

Atitude negativa perante a deficiência compromete desenvolvimento intelectual 550, 633

Transfere medo e angustia 567

Paralisia Cerebral descrita pelos Docentes do Ensino Regular

Formas de comunicação 590-596

Comunicação calma 591

Comunicação pelo conhecimento 592

Comunicação por expressões 594

Comunicação por gestos 594

Comunicação via sistema informático 595

Limitações

Atitudes comportamentos disfuncionais 519

Comportamento agressivo por não aceitação da sua deficiência 556, 567

Comunicação 520

Coordenação física 518, 528-529

Integração/interação 519

Problemas de aprendizagem ligados a problemas de comunicação e comportamento 520-521

Problemas de motricidade fina limitam a expressão escrita e gráfica 527, 573

Problemas de motricidade fina condicionam aprendizagem 580

Problemas de motricidade limitam aprendizagem em disciplinas manuais e físicas 573

Maior parte dos alunos acompanha a turma 521

Na capacidade intelectual os alunos ou são excepcionais ou esforçados 566

Na sala de aula

Corpo que não acompanha o cérebro gerando agitação 558

Demora mais tempo 531

Dificuldade em manusear objetos e equipamentos 532

Espasmos adaptação de mobiliário 531

Não aguenta uma aula inteira 532

Expressão escrita e gráfica através do computador 532

Paralisia Cerebral descrita pelos Docentes do Ensino Regular

Paralisia Cerebral como deficiência em geral 412

Preconceito

Atribuição da deficiência à não aprendizagem 633

Defesa de segregação dos alunos com deficiência na sala de aula 627

Dificuldade em lidar com limitações de cognição 612, 651

Falta de formação 616

Formação/informação evita preconceito 617-619

Isolamento social da deficiência na sala de aula 626

Humanidade 619

Noção que os alunos com Necessidades Educativas Especiais pertencem ao Docente de Educação Especial 616, 784-785

Preconceito associado a quem trabalha pela primeira vez com Paralisia Cerebral 615- 616,

Preconceito da normalidade face uma realidade heterogénea 630

Potencialidades 514

Autonomia motora 516

Autonomia intelectual 517

Comunicação 517

Esforçado pela necessidade de cada conquista implica sacrifício e sofrimento 566-567

Resiliência 517-518

Ser esforçado 558-559

Raridade de casos com problemas cognitivos 549-550

Tecnologia

Falta de meio com falta de acesso à informação leva ao ensino tradicional 737

Incluí equipamentos e mas também outros instrumentos 737

Meios informáticos por si só não são solução 597, 732-733, 757

Meios tecnológicos como extensão dos sentidos 735-736

Paralisia Cerebral descrita pelos Docentes do Ensino Regular

Tecnologia

Necessidade de adaptação 597

Permitem o acesso à comunicação 605-606

Valorização da aprendizagem 550, 632

Pedagogia diferenciada 51, 71, 718

Continuidade pedagógica 68

Diferenciação 68, 718

Divisão da classe em grupos 68

Trabalho em equipa 72

Portaria nº 212/09 de 23 de fevereiro 892

Percurso da investigação

Ir para o campo antes de ter um projeto estruturado 135, 329.

Pergunta de partida 35, 284-287,

Colocada nas teses clássicas no final da revisão literatura 284

Pesquisa

Processo de pesquisa 354

Extensividade e intensividade 325

Pesquisa qualitativa

Ajusta instrumentos, teorias e métodos ao longo da pesquisa 149

Amostra teórica 343

Autonomia acrescida 172

Campos e assuntos que se cruzam entre si 105

Capturar as experiências e significados 196

Caracterização 104

Classificação 104

Ciências antropológicas 106-107

Convite a ser crítico, aberto, variado e diferente 105

Entrevista

Abertura à variedade 296

Amostra depende da representatividade 295-296

Aprofundar 296

Contextualização 296

Pesquisa qualitativa

Entrevista

Descrever em detalhe um grupo social 296

Evoluem 296

Saturação 296, 347

Escolha do método depende da pergunta, finalidade e objeto de estudo 182

Expressas em palavras 296

Fiabilidade e validade 412

Trustworthiness, true value, applicability, consistency e neutrality 412-413

Validade externa à pesquisa 414

Importância do sujeito na interpretação 106

Investigação como um trabalho de detetives 106

Lógica circular 39, 324, 369

Metodologias abrangentes 105

Ser humano como principal instrumento de pesquisa 130-131, 287

Transformar dados subjetivos em objetivos 106

Variedade de disciplinas 105

Recursos psicológicos 106

Reflexividade 105, 113

Subjetividade 108-109

Pesquisa quantitativa

Alguma autonomia 172

Fiabilidade e validade 412

Instrumentos definidos previamente com precisão 162, 295

Hipóteses têm que ser validadas no campo 339

Lógica linear 39, 162, 275 – 276, 324

Lida com as variações antes de ir para o campo 149

Pergunta de partida com qualidade de clareza, exequibilidade e pertinência 162

Pré-testes nas entrevistas 295

Preconceito 613-615

Procura testar hipóteses 162

Pesquisa quantitativa

Teoria

Definição 408

Função 408

Teoria conduz a pesquisa
176, 313

Como ponto de partida 408

Teoria substantiva 343

Validação e teste dos
instrumentos de
observação 313

Verificação de teorias 313

Preparação da escola para o aluno com Necessidades Educativas Especiais 78

Acesso à Educação
Especial 82

Apoios especializados para
alunos com necessidades
educativas permanentes 82

Especialização do ensino
81

Não exclusão do acesso ao
ensino. 78

Preparação da escola para o aluno com Paralisia Cerebral

Acessibilidades
arquitetónicas 93

Conhecer a história e
características do aluno 93

Principal preocupação dos Docentes da Educação Especial 1011-1029

Autonomia como expressão
global 1017-1018

Autonomia como vantagem
para a vida 1023

Autonomia na expressão
escrita e oral 1012-1015

Autonomia dos alunos
tendo em conta as suas
características 1011

Essência da autonomia
1013

Estratégias orientadas para
a autonomia 1011

Estratégias orientadas para
a inclusão 1026

Finalidade: desenvolver
capacidade ou
competências 1021

Finalidade inclusão na sala
de aula na sociedade 1024-
1029

Principal preocupação dos Docentes da Educação Especial

Maior autonomia melhor integração na sala de aula, melhor aprendizagem 1013

Orientação para a vida em sociedade 1024

Sala de multideficiência autonomia para os aspetos básicos da vida 1016

Principais preocupações dos Docentes do Ensino Regular 490-492, 633-637

Acesso a meios e conteúdos 492

Atenção para as dificuldades e limitações 635-636

Integração/inclusão 636-369

Preocupação social em casos graves 636

Benefício da criança 635

Ensino aprendizagem 492

Promoção de autonomia 635

Problema/Problemática

Vários problemas interligados de forma multidimensional 57, 96

Deficiência como problema mais amplo 57

Problemas epistemológicos 155

Conhecimento um fenómeno multidimensional 155

Confronto do realismo com o construtivismo 156 – 157

Ignorância e incerteza como incentivo ao conhecimento 156

Nenhuma ciência ou filosofia é autossuficiente 156

Pragmatismo 157

Programa Educativo Individual 82, 84, 780, 846-848

Programa de pesquisa 148

R

Recusa / acesso na investigação

Acessibilidade ao campo no sentido de trabalho de campo alargado 167

Acesso às instituições necessita de uma proposta de investigação 164

Adaptar de toda a investigação às circunstâncias 160

Características do investigador podem facilitar ou dificultar o acesso ao campo 166

Crianças e deficiência temas sensíveis 344

Definição 160

Definição de consentimento informado 344-345

Direito do participante em recusar 160, 167,

Direito à privacidade 167-168

Dever do investigador em garantir a confidencialidade, ter consentimento informado e

garantia de anonimato 160, 165-166, 168

Aceder a crianças implica consentimento dos encarregados de educação 168

Necessidade de previamente verificar se o campo de pesquisa é acessível 162,

Negociação chave do acesso ao campo 166-167,

Garantir que desenho de pesquisa é realizável 162,

Gatekeepers, abrem e facilitam o acesso às instituições 165-166

Instituições limitam o acesso à informação e procuram-se proteger de elementos estranho à mesma 165

Investigador que se adapta ao campo sem predefinições que o limitem 164

Pesquisa marcada por circunstâncias adversas 160,

Recusa / acesso na investigação

Recusa vai além do campo, inclui todo o processo de pesquisa 163, 329-330

Recusa assenta em muitos fatores 163-164,

Recusa como aprendizagem e reduzir o fenómeno, 168

Tem implicações no alcance dos resultados

Relação Docente de Educação Especial com Aluno de Paralisia Cerebral 895

Caracterização dos alunos apoiados 897-899

Expressões e compromissos da Paralisia Cerebral desafiam classificações em relação à deficiência 899

Centro apoio direto 895

Criar um ambiente positivo e de afetos 897

Empatia 896

Implicação pessoal nas conquistas dos alunos 896

Relações de proximidade e efetividade 895-897

Relação família/escola 838

Atitude perante a deficiência 766

Deficiência tem um peso 769

Capital cultural 750, 836

Colaboração família/escola 836

Comunicação passa pelo Diretor de turma e Docente de Educação Especial 755

Desenvolvimento dos alunos com Paralisia Cerebral do investimento das famílias 750

Estratégias dos docentes são condicionadas pelos recursos das famílias 756-757

Família faz parte da escola 72 – 73,

Falhas na categoria presente 747

Ausências da família explicadas por problemas económicos, sociais e culturais 449

Escola e família papeis diferentes e complementares 504-505

Relação família/escola

Famílias desestruturadas
504

Famílias com filhos com
Paralisia Cerebral
necessitam sempre de
apoio institucional

Fator integração do aluno
N.E.E. 88

Gestão das atitudes dos
pais dos alunos da turma
face a deficiência 645-646

Gestão das atitudes
perante a deficiência das
famílias 644

Informação

Famílias apresentam apenas
informação suficiente 751

Informação chega
indiretamente através do
Diretor de Turma 750

Preocupações das famílias
diferem das dos docentes
752-753

Recursos culturais 758-
766, 836

Capacidade, formação e
conhecimentos para gerar
soluções 758

Comparação de famílias com
poucos recursos materiais
com famílias com poucos
recursos financeiros 892-
895

Recursos culturais
elevados com materiais
escassos 887

Capacidade elevada de
mobilização de recursos 887

Recursos materiais das
famílias são importantes
755-756

Relação de adultos 73

Três Representações das
famílias:346-348

Famílias ausentes por
motivos sociais 647

Famílias empenhadas e
esclarecidas 646-647

Famílias pouco esclarecidas
que não sabem lidar com a
deficiência 647-648

Preocupação com a
colaboração 743-745

Família ausente 743, 745

Família pouco presente 743,
745

Família presente 743, 745-
746

Relação família/escola

Substituição da categoria Central presença por capacidade cultura das famílias 780

Relação entre alunos observada pelo Docente do Ensino Especial 959

Cabe à escola ter atividades para todos 963

Observação na sala de aula de aula 961

Ajuda de colegas natural sem necessidade de intervenção de docentes 963

Aluno colabora com Docente de Educação Especial 961

Inclusão faz-se pelo conhecimento de colegas 961

Inclusão faz-se pela vontade de ser incluído 962, 969

Inclusão e integração entre pares 964

Integração observa-se na sala de aula 960

Participação nas atividades 960

Relação família com a Educação Especial 874

Colaboração 886

Comunicação 885

Ausência de comunicação 885

Comunicação completa nos dois sentidos 885

Comunicação num só sentido 892, 885

Evidência da importância da família no desenvolvimento do aluno com Paralisia Cerebral 874

Atitude da família no desenvolvimento escolar 877

Alunos integrados na turma 879

Articulação família e escola 878

Complementaridade entre família e docente 877, 879

Docente tem de colocar família a par dos desenvolvimentos do aluno 877

Envolver família na vida escolar 877-878

Relação família com a Educação Especial

Atitude da família no desenvolvimento escolar 877

Família tem de dar informação sobre o aluno/a 877

Família convive deficiência de forma permanente 878

Ter um filho com paralisia cerebral implica mobilizar recursos acrescidos 887-888

Atitude perante a deficiência das famílias

Aceitação da deficiência 887

Superproteção 889

Atitudes negativas 576, 886

Dependência da criança da família 876

Desinvestimento na criança 875-876

Família escola em sentido contrário 876, 885

Não aceitação da deficiência 885, 889

Paralisia Cerebral afeta família 875

Preconceito 876

Falsa categoria presença 880

Função de escuta 874

Função de apoio da escola a famílias desestruturadas e com poucos recursos 882-883

Necessidade de apoio da família no trabalho do Docente da Educação Especial 875, 878

Poucos recursos culturais da família 883

Famílias com problemas psiquiátricos e emocionais 884-885

Dificuldade em encontrar soluções para problemas 884

Pouca capacidade técnica para lidar com equipamentos 883

Recursos culturais 881

Categorias associadas a famílias com recursos culturais 890-892

Conjugação de recursos culturais e financeiros é vantajosa 882

Recursos culturais

Conjugação de recursos culturais e financeiros é vantajosa

Definição 881

Estratégias

Ajuda ou substituição das famílias na procura de recursos 892

Ter em conta a origem social dos alunos 888

Investir na autonomia com base do interesse da família 889-890

Unidades de Multideficiência 879

Relatório Técnico Pedagógico 82, 780

Representações do eu na investigação 112

Eu com deficiência 113

Eu docente 114

Eu investigadora 115

Eu visto pelo participante 116

Problema da familiaridade com o tema 112

Resultados

Número de entrevistas realizados 140

Revisão de literatura 268

Usualmente a investigação começa pela revisão de literatura 268-269

Representações da deficiência 648

Consciência da deficiência 650, 651, 889

Deficiência é sempre uma limitação 648

Portadores de deficiência têm uma visão de si mesmos 648

Poucas expectativas em relação aos alunos NEE 650

Recusa da deficiência 650

S

Sala de aula

Deficiência mais uma diferença na sala de aula 87-88

Características dos alunos quando se lecionam 88

Gestão das dificuldades 507

Três estratégias clássicas 86-87,

Serendipidade 173-174,
239, 312

**Sistema hipotético
dedutivo** 240

Sistema modelo indicador
240

**Sociedade do
conhecimento** 734

Função escola preparar os
alunos 734

Não acesso tecnologia como
forma de exclusão 734

Structural Equation Model
402

T

Tecnologias 51,

Acessibilidade da
arquitetura 73

Acessórios 95

Distinção entre tecnologias
de apoio tradicional e alta
tecnologia 739

Exclusão pela falta de
acesso 73

Forma de inclusão 60, 73

Papel das aprendizagens
60

Tecnologias da Informação
e Comunicação 60, 737

Instrumentos flexíveis 737

Parte de um mundo
globalizado 60

Tecnologia como técnica
738-739

Tecnologias de apoio 94

Definição 94,

Classificação 95

Conceito 737-738

Teorias de médio alcance
239 – 240

Termo paradigma 280

***The Discovery of Grounded
Theory: Strategies for
Qualitative Research*** 41,

Trabalho de campo 319-328

Aspetos tendo crianças
como objeto de estudo 345

Campo molda as práticas
dos investigadores 339

Campo um lugar com
muitos elementos
indeterminados 155

Como processo social 319-
320

Trabalho de campo

Conceito de trabalho de campo 152

Conceito de trabalho campo alargado 152, 154, 160, 322-323

Três variáveis presentes nas decisões do investigador 323

Conceito de trabalho de campo em sentido estrito 154, 324-325

Dupla validação 320

Entrevistas locais descontextualizados 291

Fosso entre teoria e realidade 320

Inquirição como trabalho de campo 154

Investigador nunca é totalmente neutro 154, 322

Lidar com o imprevisto e desconhecido é parte de qualquer pesquisa 156

Necessidade de integração do meio 166

Pesquisa no terreno começa envolvendo-se com os habitantes locais 154

Quanto maior a permanência, maior o carácter etnográfico 166

Trabalho de campo como método 325-327

Combinação de ciência e arte 326

Como atividade 326-327

Condensação de dados 325-326, 394, 416,

Definição 326

Efetuada através de notas retiradas do diário de campo 325

Síntese metodológica 350-360

Summary Memos 325-326

Técnica e tecnologia 727-728

Tecnologia

Como artefacto 732

Definição 728

Três níveis 728

Três fases do trabalho de campo 327

Trabalho de grupo 722

Trabalho do docente com Paralisia Cerebral 509-510

Turma agitada 469-471

Turma criativa 469

Turma desequilibrada 472

Turma diferenciada 504

Turma Fraca 472-473

Tutoria 722

Tópico de pesquisa 328-329

Escolha 328

Triângulos pedagógico de Jean Houssaye 60

Turma grande 984

Mais alunos menos espaço para aluno com Paralisia Cerebral circular 987

Na Educação Especial ter excesso de alunos por docente prejudica qualidade de ensino 988

Turma reduzida 66, 468, 984-988

Diferença entre turma pequena e turma reduzida 453-454

Facilita a comunicação 506

Problema de ter mais de dois alunos com Necessidades Educativas Especiais 986

Sucesso não basta ser pequena 407

U

Unidade de Multideficiência 52, 835

Alunos com problemas de comunicação 551-552

Alunos com várias deficiências 1030

Alunos totalmente dependentes do Docentes de Educação Especial 988, 1030

Caracterização do Aluno com Paralisia Cerebral na Unidade de Multideficiência 989-995

Casos mais graves 551

Conceito central: Estratégias centradas na autonomia e bem estar 999-1001, 1038

Deficiências acompanhamento permanente 52, 551

Dependência intelectual 551

Estratégias dos Docentes da Educação Especial 988-1002, 1029

Unidade de Multideficiência

Estratégias dos Docentes da Educação Especial

Centro da ação nas limitações e potencialidades 996, 1029,

Complexidade que joga com aspetos muito específicos 995

Estratégias de Inclusão na sala de aula 1049-1057

Na sala de aula colocar o aluno à frente 997

Seis estratégias 1001-1002

Unidade trabalha conteúdos da Sala de Aula 997

Recurso à Comunicação Aumentativa e Alternativa 996

Família

Recursos culturais elevados desenvolve alunos 998

Colaboração 1065-1076

Preocupações 997

Autonomia 997 1057-1064

Casos graves cuidados com a saúde e bem estar 999

Monitorização 999